



**ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ –
2021:
ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА РЕБЕНКА
В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ**

Материалы ежегодной
Международной научной конференции

13-15 апреля 2021 г.

Санкт-Петербург

УДК 811.161.1
ББК 81
П78

Редакционная коллегия:
М. А. Еливанова, С. В. Краснощекова, В. А. Левченко

Публикуется в авторской редакции

П78 **Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия.** Материалы ежегодной Международной научной конференции. — СПб: Издательство “ВВМ”. — 227 с.

ISBN 978-5-9651-1351-4

В сборник вошли материалы ежегодной конференции, посвященной проблемам становления языковой системы ребенка в ситуации одно- и многоязычия. В докладах участников обсуждаются традиционные для современной онтолингвистики проблемы: освоение словарного состава языка и грамматики (словообразования, морфологии, синтаксиса), становление коммуникации и ее особенности, которые проявляются в разных ситуациях, влияние инпута на речевую деятельность детей, овладение письменной формой речи; сравнивается речевое развитие детей с нормальным и нарушенным речевым онтогенезом и стратегии освоения ими языка.

Книга может заинтересовать лингвистов, психологов, логопедов, специалистов по развитию речи.

УДК 811.161.1
ББК 81

СОДЕРЖАНИЕ

С. Н. Цейтлин ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ	6
Морфология. Синтаксис. Словообразование	12
<i>Е. В. Абророва</i> ОСВОЕНИЕ СОЮЗОВ И СОЮЗНЫХ СЛОВ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА	12
<i>Н. М. Введенская</i> РУССКИЕ ДИМИНУТИВЫ В ВОСПРИЯТИИ ОДНОЯЗЫЧНЫХ И ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	17
<i>М. Д. Воейкова</i> ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В ПОТОКЕ РЕЧИ И ИХ ВКЛАД В СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ	23
<i>С. В. Краснощекова</i> ВОПРОСИТЕЛЬНО-ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕННЫЕ ЛЕКСЕМЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ	33
<i>К. Ликари</i> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕННИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ НЕМЕЦКИХ ДЕТЕЙ	42
<i>Д. И. Орлова</i> ДЕТСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ: ТИПИЧНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗНООБРАЗИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА	48
Лексика	54
<i>А. Ю. Дымкова</i> ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВ ПО ФОНОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	54
<i>М. А. Еливанова, В. А. Семушина</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГАХ АНГЛО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	60
<i>М. Б. Елисеева, О. В. Соколова</i> ПАССИВНЫЙ И АКТИВНЫЙ ЛЕКСИКОН МОНОЛИНГВОВ И БИЛИНГВОВ НА РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ	69
<i>И. А. Крылова</i> СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ: ИСТОЧНИКИ И СПРАВ ОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА	77
<i>И. Г. Овчинникова, Ю. А. Элькин</i> КАКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ ПРОЯВЛЯЮТСЯ В СБОЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫБОРА В РАССКАЗАХ ДОШКОЛЬНИКОВ	83

<i>К. А. Тьосса</i> ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ И УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ	90
<i>О. В. Фёдорова, Ю. Д. Панченко</i> ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ С ОТРИЦАНИЕМ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ: ЭКСПЕРИМЕНТ С ИЗВЛЕЧЕНИЕМ СУЖДЕНИЙ О ПРИЕМЛЕМОСТИ	96
<i>В. К. Харченко</i> СЕМАНТИЗАЦИЯ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ	101
Импут. Диалог. Коммуникация.....	108
<i>Е. Е. Ляксо, О. В. Фролова, А. С. Николаев, В. А. Городный, А. С. Григорьев</i> РАСПОЗНАВАНИЕ ВЗРОСЛЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ПО ХАРАКТЕРИСТИКАМ ИХ РЕЧЕВЫХ СИГНАЛОВ	108
<i>О. Ненонен, С. Карпова, Н. Рингблом</i> ЧТО И КАК «АКЦЕНТИРУЮТ» ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДЕТИ В ФИНЛЯНДИИ, ШВЕЦИИ И НА КИПРЕ	114
<i>В. А. Садикова</i> ТОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ	122
Нарратив. Письменная речь.....	128
<i>А. А. Иваненко, А. С. Выренкова</i> СТРАТЕГИИ ОПИСАНИЯ СЛОЖНЫХ СЮЖЕТНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ МОНОЛИНГВАМИ И БИЛИНГВАМИ С ДОМИНАНТНЫМ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ	128
<i>Л. Н. Галактионова</i> О ВОЗМОЖНОСТИ ИМПЛИЦИТНОГО ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ НЕКОТОРЫХ ПРАВИЛ ОРФОГРАФИИ	134
<i>В. В. Казаковская</i> АВТОРСКОЕ НАЧАЛО В ПЕРВЫХ СОЧИНЕНИЯХ ДЕТЕЙ	141
<i>Е. Н. Никитина</i> МЕТАТЕКСТ В ТЕКСТАХ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗЛОЖЕНИЙ С ТВОРЧЕСКИМ ЗАДАНИЕМ)	147
<i>М. Перотто</i> СОЗДАНИЕ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА ДЛЯ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	153
<i>Е. Ю. Протасова</i> РУССКИЕ РАССКАЗЫ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ	159
<i>А. М. Севастьянова</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ ПО КАРТИНКАМ)	165
<i>П. М. Эйсмонт</i> ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ РЕАЛЬНОСТИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТОВ С ДЕТЬМИ	172

Становление языковой системы ребенка	177
<i>О. С. Васильева</i> СТАНОВЛЕНИЕ РАННЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ И МОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ В КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ОНТОГЕНЕЗА.	177
<i>Г. Р. Доброва, Н. Рингблом</i> ГЕШТАЛЬТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ РУССКО- ШВЕДСКИХ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ГИПОТЕЗ ОТСТАВАНИЯ И ДРУГОГО РАЗВИТИЯ	182
<i>С. М. Евграфова</i> О СИНТАГМАТИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЯХ И РАЗВИТИИ РЕЧИ	190
<i>А. В. Пивень</i> ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЯКУТСКО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	195
<i>О. Б. Сизова</i> АНАЛИТИЧЕСКИЕ И СИНТЕТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКА И В СТРАТЕГИЯХ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ	200
<i>Т. А. Трифонова</i> РАССУЖДЕНИЯ О ЯЗЫКЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО РЕБЕНКА.	206
<i>Ю. В. Филина</i> ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ	213
<i>A. Peeters-Podgaevskaja, N. Ringblom, O. Nenonen, N. Kolodina</i> LANGUAGE MAINTENANCE AND SHIFT: ORAL AND READING SKILLS IN HERITAGE RUSSIAN IN DIFFERENT LANGUAGE CONTACT ENVIRONMENTS.	220

Стелла Наумовна Цейтлин
(ИЛИ РАН, РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия)
stl2006@listl.ru

ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ¹

Аннотация. Статья посвящена возможности использования в педагогической работе ряда положений онтолингвистики – науки, исследующей процесс освоения ребенком родного языка. Большое внимание уделяется теории имплицитного (неосознаваемого) научения, разработанной в рамках когнитивной психологии.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой онтогенез, имплицитное научение, эксплицитное научение, речевой инпут, индивидуальная языковая система.

ONTOLINGUISTIC APPROACH IN THE LINGUISTIC SUPPORT FOR CHILDREN²

Abstract. The article discusses the problem of how certain statements of ontolinguistics, a discipline that studies the process of language acquisition by children, can be used in the pedagogical work. We pay attention to the theory of implicit (unconscious) learning developed in the cognitive psychology field.

Keywords: ontolinguistics, speech ontogeny, language acquisition, implicit learning, explicit learning, speech input, individual language system.

Термин «онтолингвистика» впервые появился в 1997 г. и обсуждался на одной из конференций, организованной лабораторией детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. К этому времени уже стало ясно, что наука об освоении ребенком языка приобретает автономность и частью психоллингвистики, как это было прежде, считаться уже по сути своей не должна. Онтолингвистика приобрела свой научный статус, поскольку имеет свой собственный объект исследования, свои методы, свою историю. И удивительно, что буквально одновременно с термином «онтолингвистика» в исследованиях педагогического направления появилось словосочетание «онтолингвистический подход», используемый в методике развития речи. В настоящее время его можно встретить в работах не

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

² The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293.

только по методике развития и коррекции речи, но и в практике обучения РКИ. Термин «онтолингвистический подход» стал очень распространенным и, даже не побоюсь этого слова, модным. При этом, анализируя применяемую педагогом методику, мы зачастую обнаруживаем, что она никак не связана с онтолингвистикой, с ее основными положениями. В данной статье мы рассматриваем вопрос о том, в чем, по нашему мнению, может заключаться в педагогической и диагностической практике онтолингвистический подход к обучению ребенка, а точнее – к его сопровождению в освоении языка. Что же, как мы полагаем, должно стоять за словосочетанием «онтолингвистический подход», и почему слово «сопровождение» кажется более уместным, чем привычные в педагогических работах термины «обучение», «формирование» и т.п.?

□ Основной постулат онтолингвистики состоит в том, что овладение языком, заключающееся в освоении его единиц и правил, есть не что иное, как самостоятельное построение каждым ребенком собственной индивидуальной языковой системы со всеми ее компонентами: фонологическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим, дискурсивным. Роль носителя языка, контактирующего с ребенком, заключается прежде всего в предоставлении ребенку речевого материала (инпута), из которого можно было бы извлекать в процессе коммуникации языковые единицы разного ранга и объема, а также правила их использования в речи. Сказанное выше относится фактически не только к ребенку, осваивающему родной для него язык, но и к человеку любого возраста, осваивающему язык как неродной в естественных условиях, т.е. в процессе коммуникации с носителями языка. При этом удивительно то, что дети справляются с этой задачей быстро и без видимых трудностей. Уже двухлетний ребенок способен выбрать нужную форму числа существительного, не ошибается в согласовании прилагательного с существительным, правильно использует в речи формы лица, времени глагола и т.д. Он не ошибается даже в тех случаях, которые представляют большую трудность для взрослого человека, осваивающего

русский язык в качестве второго. Мы имеем в виду прежде всего выбор вида глагола и падежа существительного.

□ Известно, что многие лингвисты (В. А. Богородицкий, Н. В. Крушевский, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, Р. Jakobson) отмечали неосознанность процесса освоения ребенком родного языка, не препятствующую способности постигать самые сложные, порой необъяснимые правила языка. Именно этим обстоятельством объясняется знакомая всем ситуация, когда носитель языка затрудняется в формулировании существующих в нем правил родного языка – тех самых правил, которыми сам успешно пользуется.

Ключом к разгадке этой тайны может считаться теория имплицитного научения, родившаяся в недрах когнитивной психологии, развиваемая в настоящее время А. Ребером на Западе, поддерживаемая у нас в стране В. М. Аллаhverдовым (см. подробнее [Цейтлин 2019]) и его учениками. Она основана на противопоставлении двух способов получения знаний и навыков, в том числе и речевых: имплицитного (не осознаваемого самим человеком) и эксплицитного (осознаваемого им). Вмешательство сознания может помочь (пример тому – самоисправления как в процессе порождения речи, так и в восприятии чужой речи), а в некоторых случаях и мешать использованию полученного навыка. Со второй ситуацией мы встречаемся очень часто в школьном обучении, когда ученик, неосознанно освоивший значительную часть орфографических правил благодаря чтению, оказывается не в состоянии объяснить, почему он выбрал верное написание слова.

Картина имплицитного научения выразительно представлена М. И. Черемисиной: «Никто из нас не знает, не помнит, как это случилось, что мы освоили родной язык со всеми его бесконечными правилами и исключениями. Мы не знаем, как к нам пришло это знание. И более того: никто из носителей языка не может даже сказать, в чём это знание состоит. Эти процессы протекали без участия сознания – без осознания. Знание, полученное таким путём, не опосредованное сознанием, нерефлектируемое, можно назвать непосред-

ственным» [Черемисина 2002: 75]. Можно утверждать, что большинство языковых правил родного языка осваивается ребенком путем имплицитного научения и потому не нуждается в экспликации. Это касается не только устной, но и письменной речи. Лишь небольшая часть правил, относящихся к передаче речи на письме, с которыми не может справиться мозг¹, входит в стандартную школьную программу, анализируется, вербализуется, нуждается в запоминании и т.п. В большинстве случаев и эти правила со временем автоматизируются, переходя в привычку. Термин «лингвистическое сопровождение» в нашем его понимании представляет собой не что иное, как легализацию имплицитного научения.

Онтолингвистический подход к развитию и коррекции речи детей, постигающих родной язык, или взрослых, осваивающих язык как второй, основан фактически на теории имплицитного научения, хотя эта теория до последнего времени не была популярна в нашей стране и, что вызывает некоторое удивление, не была связана с проблемами речевого онтогенеза.

Онтолингвистический подход к процессу обучения ребенка или взрослого языку может быть использован в самых разных ситуациях. Возможно объединение двух подходов, опирающихся как на имплицитное, так и на эксплицитное научение. Ниже мы рассмотрим последнюю ситуацию, являющуюся одной из самых распространенных в современной России. Мы имеем в виду освоение русского языка детьми мигрантов, которые учатся в российских школах. Каким образом эти дети строят собственную языковую систему в новом для них русском языке? Каким образом можно им помочь?

Можно считать, что в данном случае имплицитное научение органично объединяется с эксплицитным. Существует мнение, что обстоятельством, обеспечивающим успех, является эксплицитное обучение, организуемое педагогом, т.е. учителем русского языка, который ведет этот курс в соответствии со школь-

¹ Под мозгом в данном случае вслед за рядом ученых (Т.В. Черниговской, Б.Ю. Норманом и др.) понимаем сферу неосознаваемых языковых явлений.

ной программой. Однако это не так. Школа (уроки не только русского языка, но и другие), улица, телевизор, кино, игры с друзьями – все это тот необходимой речевой инпут, на материале которого строится языковая система. На уроках русского языка иноязычный ребенок получает возможность систематизировать языковой материал, полученный им в результате коммуникации с носителями русского языка – детьми и взрослыми, чтения книг на русском языке и т.п. Эксплицитное обучение, предполагающее вербализацию, анализ, объяснения учителя – все это играет свою важную роль, способствуя запоминанию языковых единиц и правил. Формируется языковая рефлексия, необходимая для решения лингвистических задач.

В ряде школ проводятся специальные занятия по русскому языку для иноязычных детей. О специфике этих занятий мы расскажем несколько подробнее. Педагоги, придерживающиеся онтолингвистического подхода, занимаются с этими детьми, опираясь на знание стратегии освоения русского языка как первого¹. Перечислим некоторые положения, которые им предлагает онтолингвистика.

- Порядок изучения и способы изучения, максимально соответствующие процессам спонтанного освоения русского языка как родного.
- Наименьшая степень экспликации правил, опора на образцы и на интуицию, самостоятельное установление аналогий.
- Структурирование инпута с целью облегчения для детей извлечения и освоения языковых единиц и правил.
- Восприятие языковых явлений, предшествующее их продуцированию.
- Семантические функции граммемы рассматриваются раньше, чем структурные.

¹ Ирина Михайловна, лингвист и психолог, одна из первых использовала онтолингвистический подход при обучении английскому языку детей и взрослых. См. [Румянцева 2004].

□ Центральные правила конструирования словоформ рассматриваются раньше периферийных.

При этом самой главной целью лингвистического сопровождения ребенка или взрослого является развитие чувства языка, языковой интуиции, касающейся всех компонентов языковой системы: лексического, морфологического, орфографического и пр.

Литература

- Румянцева И. М.* 2004. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. 316 с.
- Цейтлин С. Н.* 2019. Освоение языка в свете теории имплицитного научения // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: Материалы ежегодной научной конференции 24-26 июня 2019. Санкт-Петербург. Иваново: Листос. С. 3-7.
- Черемисина М. И.* 2002. Язык и его отражение в науке о языке. Новосибирск. 252 с.

МОРФОЛОГИЯ. СИНТАКСИС. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

Екатерина Валерьевна Абросова

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

[*abrosovoj@mail.ru*](mailto:abrosovoj@mail.ru)

ОСВОЕНИЕ СОЮЗОВ И СОЮЗНЫХ СЛОВ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности становления системы союзных средств при общем недоразвитии речи (ОНР) по сравнению с нормальным речевым развитием. На основе лонгитюдного исследования описывается сложившаяся во временной языковой системе ребенка с ОНР совокупность сочинительных и подчинительных союзных средств и выражаемых ими значений. Также обсуждается вопрос о природе ОНР.

Ключевые слова: аграмматизмы, дизонтогенез, общее недоразвитие речи, союз, союзное слово.

PROCESSING OF CONJUNCTIONS AND CONNECTIVE WORDS IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

Abstract. The article deals with the processing of conjunctions in children with specific language impairment (SLI) in comparison with children without SLI. Our longitudinal study describes a set of coordinate and subordinate conjunctions, connective words and their meanings processed by children with SLI. The study explores the nature of SLI.

Keywords: agrammatism, dysontogenesis, impaired processing, specific language impairment, conjunction, connective word.

Исследования, посвященные специфике нарушений синтаксической системы языка при общем недоразвитии речи (ОНР), имеют преимущественно педагогическую направленность и содержат, как правило, общие указания на трудности, которые испытывают дети с ОНР в грамматическом оформлении высказываний и построении предложений различной синтаксической структуры. Характерными чертами недоразвития грамматического компонента языковой способности считаются выраженные аграмматизмы при оформлении высказывания, последовательное предпочтение простых предложений сложным, появление на месте сложного предложения «хаотичного набора словосочета-

ний», которые соединяются в целое «без всякого смысла союзами: *и, а, потому, потому что* и т. д.» [Жукова, Мастюкова, Филличева 1998: 212]. Таким образом, проблема освоения сочинительных и подчинительных средств синтаксической связи дошкольниками с недоразвитием речи до сих пор оказывается недостаточно исследованной. Остается дискуссионным общий вопрос о природе ОНР: характеризуется ли оно лишь темповым отставанием от нормы (когда формирование грамматического компонента языковой способности начинается значительно позже и существенно растягивается во времени), либо представляет собой еще и качественно иное, «патологическое» состояние, при котором наблюдается «бессистемное» и «беспорядочное» употребление языковых средств [Жукова, Мастюкова, Филличева 1998: 212].

Материалом настоящего исследования были часовые аудиозаписи игр и бесед, проводившихся регулярно 2 раза в неделю с одним ребенком – Ваней Л. в возрасте 5,2–5,4 лет (общая продолжительность аудиозаписей – 11 часов). Речевое развитие мальчика характеризуется поздним началом фразовой речи (в возрасте 3,10–3,11 лет), а на исследуемом этапе (5,2–5,4 лет) соответствует, согласно психолого-педагогической классификации речевых нарушений, III уровню речевого недоразвития, в соответствии с которым ребенок пользуется «развернутой фразовой речью с пробелами в развитии фонетики, лексики, грамматического строя» [Жукова, Мастюкова, Филличева 1998]. Предметом анализа стали союзы и союзные слова (относительные местоимения и наречия), поскольку и те, и другие выполняют общую функцию синтаксической связи в простых и сложных предложениях.

Анализ временной языковой системы Вани Л. демонстрирует практически полное отсутствие сочинительных союзов, которые регулярно заменяются филлерами. Среди подчинительных средств синтаксической связи наиболее употребительными являются сравнительный союз *как*, темпоральный союз *ко-*

где, изъяснительные союзные слова *как*, *что* и *кто*¹. Все остальные подчинительные союзные средства (союзные слова *где*, *куда*, *какой*, *сколько*, *почему*, *чтобы*) оформляют связи в сложных предложениях с изъяснительными и определительными придаточными и встречаются редко или вообще в единичных случаях. Подчинительные союзы со значением обусловленности не освоены Ваней Л. вовсе, при этом отношения причины, цели и условия обозначаются недифференцированно посредством филлеров.

В онтолингвистике до сих пор продолжается дискуссия о том, какие типы отношений – сочинительные или подчинительные – оказываются проще для освоения. Одни исследователи полагают, что сочинительная связь появляется раньше подчинительной и определенное время может маркировать также подчинительные отношения, пока семантические различия между разными подчинительными союзами не будут осознаны ребенком [Лепская 1997]. Авторы других исследований приходят к выводу, что сочинительные и подчинительные союзы и союзные слова появляются одновременно [Гвоздев 1949; Елисеева 2015].

Собранный нами материал показывает, что для ребенка с недоразвитием речи сочинительные союзы оказываются не проще подчинительных средств синтаксической связи, а сложнее. Союзные средства оформления сочинительных отношений не только не появляются одновременно с подчинительными, а напротив, возникают со значительным запозданием по сравнению с последними. Регулярное использование филлера *а* на месте сочинительных союзов *и*, *а*, *но*, *или* свидетельствует о том, что Ваня Л. уже маркирует наличие связи между частями простого или сложного предложения, но пока не может выявить качественную специфику соединительных, разделительных, противительных и сопоставительных отношений: *Он аханяит зитилих* [охраняет жителей] *а* [= и] *макофку* [морковку] *аханяит* [рассказывает про героя игры «Майнкрафт»]

¹ Поскольку фонетически слова *что* и *кто* в речи Вани Л. не различаются, представляя недифференцированное слово [то], в настоящем исследовании они рассматриваются как один кластер.

(5,3,10); *Катя, сматъи, ввийху сейий, а [= а] внизю бейий* (5, 2, 26); *Надо такой, как вот здесь, а [= но] тють-тють патойси* [чуть-чуть потолще] [лепит из пластилина лошадку] (5,4,13); *А напобуим вкьютить* [компьютер]: *ботаит [работает] а [= или] ни ботаит?* (5,4,13).

Среди подчинительных синтаксических средств наиболее частотным оказывается сравнительный союз *как*, составляющий 39% случаев от общего числа употребления всех подчинительных союзов и союзных слов: *Он пайител как сямайот* (5,3,8); *Его домик был кьепкий, как кипич!* (5,4,8). Хорошая освоенность союза *как* соответствует фактам речевого онтогенеза: согласно исследованию М. Б. Елисейевой [Елисейева 2015], сравнительный союз *как* является самым ранним и самым частотным подчинительным союзом.

Второе место по частоте употребления (19% случаев от числа всех подчинительных союзных средств) занимает союз *когда*: *Когда я здесь, низя* [нельзя] *кидать* (5,4,1); *Когда ночь, такой байфой* [большой] *дядя убить зомби всех* (5,2,26). Темпоральный союз *когда* также относится в онтолингвистике к числу первых высокочастотных союзных средств ребенка [Гвоздев 1949; Елисейева 2015]. Регулярное использование детьми союза *когда* объясняется в литературе [Абросова 2007; Сударева 2007] «феноменом сложноподчиненного предложения», когда при очевидной языковой сложности предложений с подчинительными союзами времени или обусловленности дети предпочитают их соответствующим лексико-грамматическим средствам (наречиям и предложно-падежным конструкциям), поскольку последние выражают пропозицию свернуто.

Достаточно частотными во временной языковой системе Вани Л. являются союзные средства, оформляющие изъяснительные отношения: *как, что / кто* (*как* – 16%, *что / кто* – 13% случаев от общего числа подчинительных средств). Данные союзные средства функционируют в речи Вани Л. преимущественно как союзные слова, т. е. знаменательные части речи (местоименные существительные *что, кто* и местоименное наречие *как*). При этом они встре-

чаются преимущественно в предложениях с местоименно-вопросительной связью, в которых, благодаря ряду лексических и синтаксических факторов, оттенок вопросительности соответствующего местоимения ослабляется, но незначительно [Русская грамматика 2005, II: 509–510]: *Катя, ты знаешь, как там мося* [можно] *волк дейит в собак?* [как можно превратить фигурку волка в собаку] (5,3,8); *Я не знаю, как их йинить* [лепить] *совсем* (5,4,8); *Катя, сматъи, та* [= что / кто] *будет!* (5,3,8); *Катя, ты знаешь, то* [= что / кто] *эта? Зомби!* (5,3,0). Интересно, что использованию *что* в функции союза Ваня Л. предпочитает онтогенетически более раннюю бессоюзную связь:

[Взрослый:] *По-моему, хорошая* [лошадка].

[Ваня:] *Ага. Я не думаю, она будет пахая* [плохая], *как зомби. Я не думаю* (5,4,13).

Известно, что в онтогенезе союзы со значением обусловленности появляются относительно поздно, поскольку с когнитивной точки зрения они значительно сложнее атрибутивных, пространственных и даже темпоральных [Князев 2007; Лепская 1997: 49–54]. Среди отношений обусловленности наиболее доступными с точки зрения семантики являются значения причины, цели и условия. Именно эти отношения и получают в речи Вани Л. свое формальное выражение, хотя и маркируются единым недифференцированным способом – филлером *а*: *А* [= если] *тарантул будет много кровь пить, он будет еще бойси* [больше] (5,3,17);

[Взрослый:] *А зачем забор нужен?*

[Ваня:] *А* [= чтобы] *волки не папайи* [попали]! *Они йису* [в лесу]. *А* [= потому что] *волки йису* (5,4,1).

Таким образом, при ОНР подчинительные союзные средства опережают появление сочинительных. Среди подчинительных союзов наиболее простыми оказываются сравнительный *как* и временной *когда*. Хорошая освоенность союзных слов, оформляющих подчинительные отношения, объясняется их связью со значениями соответствующих вопросительных местоимений и наречий. При

этом порядок появления и характер использования подчинительных союзных средств связи соответствует закономерностям их формирования в онтогенезе.

Литература

- Абросова Е. В.* 2007. Усвоение в онтогенезе предложно-падежных конструкций, представляющих свернутую пропозицию // Проблемы онтолингвистики – 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007г. – Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст. С. 5–7.
- Гвоздев А. Н.* 1949. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч2. М. АПН РСФСР. 192 с.
- Елисеева М. Б.* 2015. Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №2. С. 74–83.
- Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М., Филичева Т. Б.* 1998. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. Екатеринбург: АРД ЛТД. 320 с.
- Князев Ю. П.* 2007. Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История. С. 339–357.
- Лепская Н. И.* 1997. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова. 152 с.
- Русская грамматика: научные труды. 2005. Т. II. М.: Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 712 с.
- Сударева О. Г.* 2007. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История. С. 78–98.

Наталья Михайловна Введенская

*(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
vnata@yandex.ru*

РУССКИЕ ДИМИНУТИВЫ В ВОСПРИЯТИИ ОДНОЯЗЫЧНЫХ И ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты серии экспериментов по изучению восприятия уменьшительно-ласкательных слов русскоязычными детьми 2–4 лет (монолингвами и билингвами-эритажниками) и иноязычными детьми 6–9 лет, изучающими русский

как второй. Исследуется понимание диминутивов в прагматической и в семантической функциях.

Ключевые слова: диминутивы, русский как иностранный, инофоны, билингвизм.

RUSSIAN DIMINUTIVES IN THE PERCEPTION OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. This paper presents the results of experiments in the comprehension of diminutive words by Russian-speaking monolingual and bilingual children aged 2–4, and non-native speakers aged 6–9 who are learning Russian as a second language. The comprehension of diminutives in pragmatic and semantic functions has been studied.

Keywords: diminutives, Russian as a second language, foreign-language children, bilingualism

Диминутивы представляют собой особенный тип слов, распространенный во многих языках. Общую семантику диминутивов определяют как «уменьшительную»; слова такого типа образуются с помощью уменьшительных аффиксов. Русский язык традиционно считается языком с большим числом диминутивных образований, это одна из самых частотных словообразовательных моделей в русском языке [Воейкова 2020: 40].

По тому, как уменьшительно-ласкательные слова употребляются в речи, их можно разделить на два типа: лексикализованные и функциональные. Лексикализованные диминутивы закреплены за определенными объектами (*колокольчик, аптечка, вагончик*), тогда как использование функциональных диминутивов факультативно, они возникают в речи для решения прикладных задач говорящего или пишущего. Эти задачи тоже могут быть разделены на несколько типов, среди которых выделяются две большие группы: диминутивы, используемые в прагматических и семантических целях. Первые сообщают определенную подоплеку речевой ситуации (снижают коммуникативное напряжение, смягчают речь, добавляют вежливый оттенок просьбе и эмоциональность высказыванию: *«Волноваться только не надо. Сейчас укольчик сделаем»*; *«На передней площадочке – передаем за проезд»*; *«Ну давай, открой ротик. Последнюю ложечку. Вот молодец!»*), вторые влияют только на существительное, придавая тому субъективную оценку (*«...деревенки с низкими избушками ...»*;

«...что говорил этот добрый и милый старичок»; «худощавый старикашка с жидкой сивой бороденкой»).

В речи, обращенной к детям, уменьшительно-ласкательные образования встречаются значительно чаще, чем во взрослой речи. Когда женщины говорят с детьми до двух лет, до половины всех существительных в их речи могут быть диминутивными. В основном это диминутивы, используемые в прагматических целях, смягчающие общение, создающие безопасное речевое пространство. Такие диминутивы употребляются взрослыми вперемешку с симплексами, и до определенного возраста дети считают эти слова абсолютными синонимами.

Диминутивы совсем неслучайно так частотны в речи, обращенной к детям, а позже и в детской речи: их перцептивно выпуклые окончания позволяют выделять слова из непрерывного потока речи, а также представляют собой «...вспомогательный механизм для усвоения грамматической системы, как минимум для усвоения числа, падежа и рода имен существительных» [Воейкова 2015: 135].

Регулярное устройство диминутивов, образованных с помощью продуктивных суффиксов, – неподвижность ударения, единообразие финалей, единообразие окончаний множественного числа – делает их парадигму прозрачной и удобной для носителей языка, взрослых и детей.

В серии экспериментов нами было исследовано понимание диминутивов русскоязычными и иноязычными детьми.

Использование диминутива в его прагматической функции подразумевает тождественность референтов, обозначаемых диминутивом и симплексом. Первые два эксперимента были направлены на то, чтобы разобраться, насколько хорошо эту тождественность понимают дети разного возраста и разного уровня владения языком.

Первый эксперимент проводился с детьми-инофонами 6–9 лет, изучающими русский язык 2–3 года к моменту проведения эксперимента.

Исследователь задавал каждому ребенку 64 вопроса (о 32 диминутивах и 32 симплексах). Для этого были сформированы два списка слов, в обоих были перемешаны диминутивы и симплексы. Были выбраны легко визуализируемые простые слова, понятные детям с ограниченным словарным запасом. Большинство слов при образовании диминутива содержало определенную трудность – чередование согласных, изменения гласных, необычный суффикс и т.д. Также были введены редкие уменьшительно-ласкательные слова (*девчушка, книжица, коровушка, лисонька*). Услышав слово, ребенок должен был найти среди лежащих перед ним картинок подходящую и переложить ее на поднос.

Второй эксперимент проводился среди русскоязычных детей возраста начального освоения словообразовательных моделей (2–4 лет; монолингвов и билингвов-эритажников). Задание было оформлено в виде онлайн-теста.

Структура эксперимента была сходной, но количество слов немного сократилось из-за возраста детей: 40 вопросов (20 диминутивов и 20 симплексах) в двух списках слов. Родитель озвучивал слово, а ребенок выбирал одну из четырех представленных на экране картинок.

Исследование показало, что дети-инофоны и русскоязычные монолингвы совершают мало ошибок в распознавании диминутивов, если они знакомы с симплексом (4,5–4,6% от всех пар вопросов). А вот билингвы-эритажники ошибались в полтора раза чаще (7,5%).

Еще реже дети-инофоны и монолингвы совершали противоположную ошибку: не могли узнать симплекс, при том что правильно опознали диминутив (к примеру, ребенок не узнал слово «*хлеб*», но узнал «*хлебушек*») – 1,7%, 1,4 %. Билингвы-эритажники сделали в три с половиной раза больше таких ошибок (5,6 %). Это подтверждает наблюдения исследователей о том, что у билингвов диминутивы имеют свойство закрепляться как нормативные варианты названий объектов, и показывает, что этот процесс начинается уже в раннем возрасте.

Эксперименты помогли выявить некоторые механизмы распознавания диминутивов. Так, для инофонов этот процесс оказался связан с аналитической

работой по вычленению корня, а не с заучиванием каждого отдельного слова. Это особенно видно в том, что наибольшую сложность для них представляли диминутивы, характеризующиеся трудностями вычленения корня (например, с нерегулярными чередованиями), а также в том, что распознавание редких и, очевидно, незнакомых им диминутивов не вызвало особенных затруднений (так как корень был легко опознаваем). А вот русскоязычные дети 2–4 лет больше опираются на память и хуже понимают редкие диминутивы, даже если они образованы от известных им слов (слова *девчушка* и *книжица* оказались самыми частотными ошибками в этой группе).

Еще один эксперимент был направлен на изучение семантической функции диминутивов. Предстояло выяснить, насколько дети понимают, что в случае сравнения объектов разного размера мы можем обозначить меньший предмет с помощью диминутивного суффикса.

Задание было оформлено в виде онлайн-теста. Тест состоял из девяти вопросов, шесть являлись вопросами на уменьшительность, а три – на контроль внимания. Вопросы на уменьшительность были проиллюстрированы парными картинками, где человек был изображен с одним и тем же предметом большого и маленького размера, разница размеров всегда была значительной. Взрослый читал ребенку предложение (например, «*Мальчик принес коробочку*») и показывал картинки, а ребенок должен был выбрать подходящее изображение.

Эксперимент показал, что русскоязычные дети – как монолингвы, так и билингвы-эритажники – в раннем возрасте плохо понимают уменьшительное значение диминутивов. Вот типичный комментарий родителя малыша: «Все вопросы, где нужно было выбрать по принципу больше/меньше, ребенок ответил неправильно. Мне показалось, что она выбирала картинку не по размеру предмета, а потому, что более крупный предмет заметнее» (3 года).

Достаточно твердо дети начинают осознавать семантическую функцию диминутивов после пяти лет, ближе к старшему дошкольному возрасту. Но даже младшие школьники изредка пренебрегают указанием на размер, данным с

помощью диминутивного суффикса, если речь идет об объектах, для которых привычно использование диминутива в прагматической функции (предметы детского мира, игрушки, в нашем тесте это относилось к предложению «*Девочке подарили куколку*»).

Результаты детей-инофонов 6–9 лет показывают, что семантику диминутивов они понимают слабо. При необходимости выбирать из двух предметов – большого и маленького – дети не обращали внимания на уменьшительный суффикс, данный в предложении, а выбирали случайно, наугад. Можно сказать, что по этому параметру дети-инофоны находятся на уровне речевого развития русскоязычных детей 2–4 лет.

Здесь хочется обратить внимание на разницу между экспериментом и наблюдением. Эксперимент, представленный нами, требует от ребенка анализа входящей речи (взрослый читал предложение, которое нужно было проанализировать и соотнести с картинкой). Это задача, по-видимому, значительно сложнее, чем производство собственных высказываний. Видимо, именно поэтому среди наших испытуемых в возрасте до 3,8 лет никто не смог безошибочно пройти тест на понимание уменьшительности, выраженной с помощью диминутивных суффиксов, да и в более старшем возрасте дети часто совершали ошибки. Это не значит, что *использовать* диминутивы в семантической функции дети начинают только после пяти лет. Наблюдения за речью отдельных детей показывают, что в спонтанной речи некоторые уже в раннем возрасте умеют выражать малый размер с помощью диминутивных суффиксов. Так, Лиза Е. уже в 1,9 создала словообразовательную инновацию «ёжичек», чтобы точнее назвать очень маленького ежика в книжке, а в три года демонстрировала противопоставление, подтверждающее освоение уменьшительности диминутивного суффикса: «Мама лама и маленькие ламочки» [Елисеева 2008: 72; Елисеева 2019: 153].

Уменьшительно-ласкательные слова составляют важную часть русской языковой картины мира, и восприятие русскоязычными и иноязычными детьми

этих словообразовательных моделей представляется интересной научной задачей.

Литература

- Воейкова М. Д. 2015. Становление имени: Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Языки славянской культуры. 352 с.
- Воейкова М. Д. 2020. Структурные функции диминутивов в современном русском языке и продуктивность их употребления // Вопросы языкознания. №5. С. 38–56.
- Елисеева М. Б. 2008. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб. 172 с.
- Елисеева М. Б. 2019. Суффиксальные словообразовательные модели в речи ребенка от 3 до 4 лет (на материале лонгитюдного исследования) // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Иваново. С. 152–156.

Мария Дмитриевна Воейкова
(ИЛИ РАН – СПбГУ,
г. Санкт-Петербург, Россия)
maria.voeikova@gmail.com

ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНА В ПОТОКЕ РЕЧИ И ИХ ВКЛАД В СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ¹

Аннотация. Употребление личных местоимений в субъектной позиции в первичной (референциальной) функции в спонтанной речи Лизы Е. (1;6–4;1) проанализировано на материале 200 высказываний каждого месяца. Учитывался тип конструкции (наличие/отсутствие финитного глагола) и степень координации. Анализ речевой продукции показал преобладание местоимений 1-го и 3-го л. на первых этапах, а также тенденцию к раннему усвоению «недостаточных» односоставных конструкций.

Ключевые слова: местоимение, ранние этапы, финитность, координация, субъект, избыточность, эллипсис.

PERSONAL PRONOUNS IN THE STREAM OF SPEECH AND THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE SYSTEM²

Abstract. This paper analyses the use of subject pronouns in the principal (referential) function in the spontaneous speech of Liza E. (1;6–4;1). The research is based on 200 utterances per

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

² The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293.

month extracted from the speech recordings and considers the type of the syntactic construction (presence of finite verbs) and the level of the subject-verb coordination. The analysis has shown the child's preference for "incomplete" verbless or subjectless sentences in the earliest periods.

Keywords: pronoun, early stages, finiteness, coordination, subject, redundancy, ellipsis.

1. История вопроса и постановка проблемы

Усвоение личных местоимений является излюбленной темой изучения в онтолингвистике с конца 70-х годов, см., например, полемику Р. Чарни и С. Чайет о своеобразном осмыслении детьми семантики личных местоимений [Charney 1980; Chiat 1981; 1986]. Краттенден [1977] впервые постарался установить порядок их появления в речи англоязычных детей. Вероятно, под влиянием его работы в англоязычной логопедической практике принято считать, что дети начинают с местоимений *I* и *it* (12–26 мес.), затем «подтягивают» косвенные падежи *tu, me, mine* и 2 л. *you* (27–30 мес.), позже появляются косвенные падежи 2 л. *your, yours*, а также 3 л. ед. ч. для одушевленных *she, he* и 1 л. мн. ч. *we* (31–34 мес.). Остальные формы добавляются после трех лет, так что полная система местоимений с учетом возвратных формируется в районе четырехлетнего возраста и позже (см., например, сайт логопедического общества Филадельфии, 10.04.2021, <https://thespeechies.com/pronouns/>). Даже беглый взгляд на эту схему показывает, что усвоение местоимений обладает языковой спецификой: особый статус *it* в английском и сложная система возвратных местоимений отражается и на порядке их усвоения.

Речь русскоязычных детей подобно исследована в работах Г.Р. Добровой [2000; 2003; 2005; 2018] и С.В. Краснощековой [Краснощекова 2016; Voeikova, Krasnoshchekova 2020]. В частности, Доброва [2000; 2003; 2005] выделяет у маленьких детей этап «ярлыка» в осознании местоимений, когда местоимение используется не как шифтер, а как застывшее имя, за ним следует этап эгоцентрического восприятия местоимения. В своей докторской диссертации Доброва [2005: 207–237] на основании серии экспериментов показывает, что между детьми наблюдаются существенные различия именно в усвоении личных ме-

стоимений. В новой книге [Доброва 2018: 72] она формулирует это более определенно: «при освоении персонального дейксиса дети в любом случае поначалу избегают дейктических элементов (только у одних детей это находит формальное выражение, а у других “прячется” в форме как будто бы дейктического элемента)». При этом раннее использование местоимений для самореференции оказывается характерной чертой экспрессивных детей, в то время как референциальные дети предпочитают использовать личное имя. В этом проявляется общая склонность референциальных детей к генерализации [Доброва 2017: 651].

С.В. Краснощекова подчеркивает эгоцентрический характер детской местоименной системы: «Основные дейктические варианты местоимений в речи маленького ребенка тесно связаны с зоной Я. Чем дальше единица (или ее значение) отстоит от Я-центра, тем позже она появляется и тем реже используется. Можно представить развитие референциальных типов следующим образом. Для *мы*: референция к 1 лицу — к 1 и 2 — к 1 и 3. Для *вы*: референция ко 2 лицу — ко 2 множественному — ко 2 и 3. Самостоятельное *ты* начинает употребляться относительно рано, позже *я* и инклюзивного *мы*, но раньше *вы*» [Краснощекова 2016: 75–76]. В связи с этим стоит вспомнить пронципальное замечание Л.С. Выготского об особенностях эгоцентрической речи: «Ребенок говорит по поводу того, чем он занят в эту минуту, по поводу того, что он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему слова. И все больше редуцирует свою речь до одного сказуемого» [Выготский 1996: 345]. Это замечание приводит к мысли о том, что для маленького ребенка типичны эллиптические высказывания. Эллипсис разных частей предложения происходит не только из-за отмеченных Выготским особенностей восприятия, но и из-за объективного ограничения длины высказывания (ср. низкие показатели MLU) и его общей нерасчлененности (ср. наблюдения С.Д. Кацнельсона о словах-синкретах). Можно предположить связь между эллипсисом

подлежащего и усвоением личных местоимений: мы предполагаем, что на ранних стадиях ребенок будет предпочитать либо предложения с глаголом в личной форме, либо эллиптические безглагольные предложения, включающие местоимение.

Мы перечислили только отдельные работы предшествующих авторов, демонстрирующие их основные наблюдения: 1) семантика и функции местоимений представляют значительную трудность для усвоения детьми на ранних этапах; 2) в порядке усвоения и особенностях осмысления ранних местоимений проявляется эгоцентризм мышления детей; 3) конкретные особенности этого процесса зависят от структуры языка, стратегии усвоения и воспитания. Мы затронули только основные, референциальные, функции местоимений, не касаясь более позднего процесса освоения анафоры в нарративе [Краснощекова 2016: 141–144; Gagarina, Musan 2020].

Несмотря на высокую степень изученности процесса усвоения местоимений, некоторые аспекты остаются неясными, например, соотношение типов синтаксических конструкций и употребляемых маленькими детьми местоимений. В этом пилотном исследовании мы используем подход, предложенный Н.В. Гагариной для проекта «Ранние этапы развития морфологии». Он состоит в том, чтобы по отдельности рассмотреть безглагольные, полные и эллиптические конструкции и сравнить употребление местоимений и имен собственных в этом контексте. Для этой цели мы пересмотрели корпус записей спонтанной речи Лизы¹ и представили основные особенности употребления местоимений в различном окружении. Всего было обнаружено 383 высказывания, содержащих местоимения, из них 41% составляют высказывания с 1 л. ед. ч., примерно столько же употреблений местоимений 3-го л. ед. и мн. ч., по 9% приходится на *ты* и *мы*, местоимение *вы* не встретилось ни разу. Это, конечно, не означает, что Лиза совсем не употребляет *вы* в речи; просто оно редко встречается и не

¹ В своем исследовании мы опираемся на устный доклад В.В. Казаковской на материале лонгитудного корпуса Кирилла, записанного К.А. Байдой, а также на многократно проанализированные данные спонтанной речи Лизы, собранные М.Б. Елисеевой [Елисеева 2015; Доброва 2005; Краснощекова 2016]. Мы провели анализ 200 высказываний каждого месяца.

попало в случайно обследованные отрезки спонтанной речи. Лиза иногда путает местоимения, особенно 1-го и 2-го л., относя их все к себе самой, ср. «Хотя местоимения появились около 2 лет, ошибки в их употреблении встречались почти до 3,3: Лиза говорила о себе *ты*, о других – *я*. Первое самоисправление (прямое) в этой области встретилось в 2,6: *Мозаику ты положила. Я положила!*» [Елисеева 2015: 254]. Г.Р. Доброва выделяет специальный этап в развитии Лизы, во время которого она и *я*, и *ты* использует по отношению к себе, как бы устанавливая разные точки зрения [Доброва 2003: 317–320], причем часто это происходит в эгоцентрической речи. Обратимся к различным синтаксическим конструкциям, в которых появляются первые местоимения.

2. Употребление глагола в личной форме без местоимения

Высказывания с личной формой глагола¹ встречаются в речи Лизы с 1;9, когда она говорит о себе *апа* ‘упала’, а через месяц *пиигаю* ‘поиграю’. Как и ожидалось, количественно преобладают высказывания, отнесенные к 1-му л., причем ошибочных употреблений форм 2 л. вместо 1-го немного – всего 4 контекста, начиная с 2;0, ср. *аганяись* ‘выгоняешь’. Правильных форм 1-го л. (55) или ж. р. (36) по отношению к себе самой гораздо больше за весь рассматриваемый период. Таким образом, еще до двух лет Лиза способна осуществить координацию сказуемого с пропущенным подлежащим.

Глагольные формы в сфере 3-го л. появляются одновременно, а иногда даже раньше, чем 1-е л.: так, в 1;8 на вопрос мамы: *Дождь же шел?* Лиза отвечает *был*, а на вопрос: *Что мышонок делает?* – отвечает *копает*. Конечно, в обоих случаях форма глагола подсказана материнской репликой, но Лизе удастся правильно образовать ту же форму от другого глагола, пусть и с опорой на мамино высказывание. Иными словами, в это время уже не приходится говорить об отсутствии финитности в ее речи. Координация по роду происходит безошибочно (в отличие от координации по лицу). Правильное употребление глагола во 2 л. встречается значительно позже, причем в замороженной фразе

¹ Личные формы мы здесь понимаем расширительно, включая в них и согласуемые формы пр. вр.

Видишь, как я! (2;10). Замороженные фразы, такие как *не получается* (2;6), следовало бы учитывать отдельно, но они не нарушают общей картины, о которой неоднократно упоминали исследователи: 1 и 3 л. оказываются приоритетными по сравнению со 2-м.

Глагольные формы 1-го л. мн. ч. возникают рано (ср.: *рядом с мамой посидим* (2;2)) и оказываются на 4-м месте по частотности среди бессубъектных предложений. Это и неудивительно, так как распространенные в речи матерей и детей формы гортатива употребляются без субъектного местоимения. Аналогично почти весь блок бессубъектных форм 2-го л. занят императивными высказываниями, которые появляются в 1;6 с замороженной формы *отдай*. Глагольные формы 2 л. мн. ч. отсутствуют полностью. В целом примеров смысловой координации по лицу (т.е. с наст. и буд. вр. глагола-сказуемого) встретилось больше, чем по роду (т.е. форм пр. вр.), однако высказывания с пр. вр. встречаются раньше, чем наст. и буд. вр. Существенно, что все высказывания без субъекта оказываются грамматичными и в целом вполне уместными, даже если не соответствуют действительности, ср. диалог (1) в возрасте 1;9.

(1) *Лиза: упала=апава.*

Мама: кто упал?

Лиза: Лиза=йизя.

Мама: разве? Разве ты упала?

Лиза не только демонстрирует правильную координацию с глаголом, но и способность соединить его с подлежащим (в данном случае – личным именем). Иными словами, пропуск субъекта не определяется длиной высказывания или общей нерасчлененностью ситуации в детском сознании. Мы предполагаем, что ребенок с ранних стадий (с того самого момента, когда начинает употреблять личные формы) осуществляет выбор между двусоставным и односоставным предложением, причем, конечно, не разграничивает эллипсис и определенно-личные предложения. Об этом говорит анализ других типов синтаксических конструкций в речи Лизы.

3. Предложения с местоимением без глагольной формы

Первое употребление изолированного местоимения *я* встретилось в записях спонтанной речи Лизы в 1;7. На этом этапе, вероятно, преждевременно говорить даже о ярлыковой функции местоимения: Лиза употребляет *я*, когда в комнату входит братик, вместо слова *ягодки*, но также и в различных подходящих контекстах (2) или когда папа спрашивает ее о ней самой (3).

(2) Папа: кто-то в теремочке живет, Лиза? Кто там? Лиза: я.

(3) Папа: а это кто? Лиза: Лиза=Зизи. Папа: а ты Зизи, да? Лиза: я.

Пример (2) воспроизводит диалог из сказки «Теремок», известной ребенку. В (3) Лиза по этой же схеме правильно осуществляет замену местоимений в диалоге, причем мы помним, что примерно в этом возрасте она часто употребляет 2 л. местоимений и глаголов вместо 1-го. Безглагольные предложения с такой путаницей тоже встречаются, ср. *ты=я одетая* (2;2). Иными словами, начиная с 1;7, а возможно, и раньше в ее речи появляется местоимение *я* в функции ярлыка. *Ты* используется в значении *я* уже после двух лет (2;3), ср. (4):

(4) Мама: человечкин. Лиза: ты человечкин=таитькин. Лиза тычет себя пальцем в грудь.

В дальнейшем *я* без глагола появляется в спонтанной речи уже значительно позже, ср. примеры *я дурак* (2;6), *потная я какая* (2;8). Иными словами, вторая ступень в усвоении этого типа конструкций связана с составным именным сказуемым, включающим прилагательное или оценочное существительное, т.е. требует определенной когнитивной зрелости. Координация с именной частью происходит избирательно: так, *потная* уже употреблено в ж.р., а вот выбрать феминитив *я дура* Лиза еще не может. Интересно, что эллиптические конструкции типа *я еще* (2;8) или *сейчас я* (2;9) также появляются в это время, а не раньше, как можно было бы предположить. В то же время отмечена эллиптическая конструкция с *ты – ты тоже* (2;7).

Местоимения 3-го л. без глагола появляются позже, ср. *он где-то=дита*

здесь=дись (2;6). Местоимения мн. ч. предсказуемо следуют за ед. ч., ср. *эта мы лефам* ‘это мы со львом’ (2;6), *они еще маленькие* (2;9).

В целом конструкции с местоимениями без глагола появляются позже, чем односоставные глагольные конструкции, хотя для русского языка и те, и другие не являются аграмматичными. Для сравнения мы проанализировали появление в речи Лизы полных двусоставных предложений с местоимениями.

4. Двусоставные глагольные предложения с местоимениями

Местоимения в двусоставных предложениях встречаются с возраста 2;2 (*кашу я ела*), первоначально с формами пр. вр., а с возраста 2;4 также и с личными формами наст. и буд. вр. Я-высказывания составляют более половины всех зафиксированных двусоставных конструкций (53) с местоимениями, причем в этом контексте встретилось всего три случая употребления *я* вместо *ты* в возрасте 2;5.

В первые месяцы преобладают формы пр. вр. с правильным смысловым согласованием в ж. р.: *я устала* (2;4), *макароны=акаяньти я сварила=сяия* (2;5). Одновременно встречаются и личные формы наст. вр.: *такие глупости, я думаю* (2;4); *я люблю такой домик* (2;5). Буд. вр. появляется позже (*вот буду я копать*, 2;7). Лиза любит комментировать свои действия во всех временах. На ранних этапах есть тенденция к тому, чтобы вынести вперед название объекта – *макароны я варила* (2;5); *да, картиночки мы соберем* (2;5); *я мячик не взяла* (2;6). Возможно, это связано с тем, что в это время почти нет конкуренции субъектных местоимений – объекты оказываются важнее, так как большинство действий производится самой Лизой. Субъекты действий выходят на первый план с появлением других местоимений: *а он пошел червяков кормить* (2;8); *мы читали про мадонну* (2;5), но внимание к объектам остается и на поздних этапах, ср. *очки они потеряли* (2;9). Возможно, это связано с тем, что объект является акцентоносителем в цельном нерасчлененном предложении, см. [Янко 2020: 199] и поэтому оказывается в перцептивно выпуклой позиции. Существовало, что большинство двусоставных предложений с местоимением

субъектом содержит также дополнения, ср.: *перчатку=нитатку я=ти@err* *складываю=кадиись@err* (2;5); *ты=ти не знаешь=заись телефона=тифана* (2;6); *она открыла=аткия глазки=гаськи* (2;9); *очки=атьки они потеряли=питияи* (2;9). Возникает парадоксальная ситуация: длинные предложения становятся все длиннее, а короткие – односоставные – все короче за счет эллипсисов и санкционированного нормой пропуска субъекта.

Таким образом, двусоставные предложения с субъектом-местоимением появляются сравнительно поздно, имеют тенденцию к распространенности и отличаются в основном правильной смысловой координацией по полу или лицу. Общие наблюдения за употреблением местоимений в разных конструкциях можно сформулировать следующим образом.

5. Предварительные выводы

Лиза начинает с «неизбыточных» односоставных предложений, в которых соблюдаются все правила согласования, кроме выбора личного местоимения 1 или 2 л. на ранних этапах. Все типы референции без местоимений в односоставных предложениях встречаются раньше, чем в полной версии. Ранние формы 2 л. ед. ч. представлены императивом, 2 л. мн. ч. фактически отсутствует. Черта финитности присутствует с самого начала, инфинитивные предложения сосуществуют с финитными и имеют побудительную функцию, координация всегда осуществляется правильно, за исключением редкого использования 2 л. ед. ч. по отношению к себе.

Количество предложений с личной формой наст. и буд. вр. больше, чем с прош. вр., но пр. вр. появляется раньше. Процент «избыточных» двусоставных предложений растет к концу наблюдаемого периода, причем важно то, что они обычно распространены дополнениями.

Для оценки общей гипотезы следует соотнести указанные тенденции и добавить данные других детей (возможно, экспрессивных). Главным итогом этого анализа является оценка «избыточных» и «недостаточных» высказываний с точки зрения 1) раннего появления в речи ребенка; 2) динамики (рост про-

центной встречаемости с возрастом); 3) соотношения типов координации в связи с возрастными рамками.

Литература

- Выготский Л.С.* 1996. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 533 с.
- Доброва Г.Р.* 2000. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса. // Речь ребенка: ранние этапы: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1. СПб.: Изд-во РГПУ. С. 115–146.
- Доброва Г.Р.* 2003. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 492 с.
- Доброва Г.Р.* 2005. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Дисс. д-ра филол. наук. СПб: РГПУ. 496 с.
- Доброва Г.Р.* 2017. Базовые и вспомогательные механизмы освоения языка в аспекте вариативности речевого онтогенеза // *Acta Linguistica Petropolitana XIII* (3). С. 651–679.
- Доброва Г.Р.* 2018. Вариативность речевого развития детей. М.: ЯСК. 262 с.
- Елисеева М.Б.* 2015. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М.: ЯСК. 343 с.
- Краснощечкова С.В.* 2016. Местоименный дейксис в русской детской речи. Дис. канд. филол. наук. СПб.: ИЛИ РАН. 273 с.
- Янко Т.Е.* 2020. Коммуникативная структура как отражение точки зрения говорящего // Казаковская В.В., Воейкова М.Д. (отв. ред.). Проблемы функциональной грамматики: отношение к говорящему в семантике грамматических категорий. М.: ЯСК С. 191–222.
- Charney R.* 1980. Speech roles and the development of personal pronouns // *Journal of Child Language*, 7(3). P. 509–528.
- Chiat S.* 1981. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions. *Journal of Child Language*, 8(1). P. 75–91.
- Chiat S.* 1986. Personal pronouns // Fletcher P., Garman M. (Eds.). *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: CUP. P. 339–355.
- Cruttenden A.* 1977. The Acquisition of Personal Pronouns and Language “Simplification” // *Language and Speech*, 20(3). P. 191–197.
- Kazakovskaya V.V.* 2021. Personal pronouns in Russian L1 acquisition. Paper presented 10.02.2021 during the Workshop in Vienna.
- Voeikova M.D. and Krasnoshchekova S.V.* 2020. The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition // Gagarina N.V. and R. Musan (eds.) *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children*. Berlin: De Gruyter Mouton. P. 171–206.

Софья Викторовна Краснощекова

(ИЛИ РАН,

г. Санкт-Петербург, Россия)

ndhito@mail.ru

ВОПРОСИТЕЛЬНО-ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕННЫЕ ЛЕКСЕМЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается освоение русскоязычными детьми вопросительно-относительных местоимений. Эти лексемы выполняют в детской речи четыре основные функции: вопросительную, указательную, эмфатическую и относительную. «Эталонными» вопросительными лексемами являются *кто* и *что*, а также локативные наречия; *какой* и *как* связываются с указательной и эмфатической функциями; для темпорального *когда* основной выступает относительная функция. Относительные конструкции вырастают из указательных/эмфатических либо строго вопросительных.

Ключевые слова: местоимения, детская речь, вопросительные местоимения, относительные местоимения, указательная функция, освоение языка

INTERROGATIVE/RELATIVE PRONOMINAL LEXEMES IN LANGUAGE ONTOGENY

Abstract. The article analyses the acquisition of interrogative pronouns by Russian-speaking children. These lexemes have four main functions in children's speech: interrogative, demonstrative, emphatic and relative. Pronouns *kto* 'who' and *что* 'what', as well as locative adverbs are "ideal" interrogative lexemes; *kakoj* 'which' and *kak* 'how' are associated with demonstrative and emphatic functions; the relative function is the main one for the temporal adverb *kogda* 'when'. Relative constructions develop on the base of indicative/emphatic or strictly interrogative phrases.

Keywords: first language acquisition, pronouns, interrogative pronouns, relative pronouns, demonstrative function

1. Вступление. Вопросительно-относительные лексемы занимают важное положение в местоименной системе. Чисто вопросительные употребления, взаимодействуя с неопределенными и отрицательными местоимениями, формируют центр подсистемы кванторных местоимений; относительные употребления принадлежат к дейктической подсистеме, то есть связывают две подсистемы, позволяя объединить их в одно целое.

Данная работа представляет собой одну из частей исследования, предметом которого является онтогенез системы местоимений в русском языке. Ана-

лиз вопросительно-относительных местоимений неизбежно оказывается необходимым там, где поставлена задача создать стройное и непротиворечивое описание всей местоименной системы в той или иной перспективе. Именно поэтому мы обращаемся к теме, которая на русскоязычном материале разработана уже довольно подробно: самыми значимыми работами в этой области являются труды В. В. Казаковской [Казаковская 2008; 2019], также стоит упомянуть [Цейтлин 2002; Елисеева, Вершинина 2018]. На данный момент уже хорошо известно, каким образом ребенок реагирует на вопросительные слова в репликах собеседника, как и когда начинает сам задавать разные типы частных вопросов. Кроме того, на материале разных языков описаны возраст и порядок появления вопросительных лексем, особенности освоения порядка слов в вопросительных предложениях [Wode 1975; Kangassalo 1995; Grebenyova 2012], а также основные ошибки и сверхгенерализации, связанные с вопросительными конструкциями (*кто* вместо *что*, *где* вместо *куда* и др.; утверждается, что подобные ошибки носят универсальный характер [Allendorff, Wode 1981]. Здесь мы сосредоточим внимание не на диалогических, а на функционально-семантических особенностях анализируемых лексем.

Разрядовый статус вопросительно-относительных местоимений вызывает определенные разногласия: согласно одной точке зрения, следует считать вопросительные и относительные употребления двумя отдельными разрядами [Татевосов 2002]; согласно второй, более распространенной, их стоит рассматривать в рамках одного разряда [Плотникова 1980]. Здесь мы придерживаемся второй точки зрения и будем считать любые употребления «к-слова» с местоименным значением (термин, см. [Апресян, Иомдин 2010], ср. *wh-word*) вариантами одной лексемы. Кроме того, при анализе мы не отделяем от местоимений наречия места, времени, образа действия типа *где*.

2. Материал. Материалом для исследования послужили расшифровки записей детской речи в формате CHILDES с морфологической разметкой¹. Были

¹ Записи предоставлены Фондом данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН.

проанализированы корпуса пяти детей, в среднем в возрасте от 1,8 до 4 лет (как исключение, корпус Филиппа заканчивается на 2,8; корпус Кирилла доходит до 6,6 лет). Из корпусов методом сплошной выборки были извлечены все детские высказывания с анализируемыми лексемами *кто, что, какой, как, где, куда, откуда, когда* и отброшены все неместоименные употребления (союзы *что* и *как* и др.). Общее количество высказываний составило 2700. Таким же образом были получены высказывания взрослых собеседников, обращенные к ребенку. Сводные данные по детской речи приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Высказывания с к-словами в речи детей

Ребенок	высказываний	«удельный вес» ¹ , %	первое явление	первое вопросительное
Ваня	1355	3,35	2,1	Куда
Витя	238	2,01	2,1	Что
Кирилл	362	5,78	2,3	Кто
Лиза	302	3,26	2,2	Где
Филипп	448	4,71	1,5	где

Можно заметить, что частотность высказываний с к-словами у всех детей колеблется незначительно: от 2 до 5%; возраст, в котором фиксируется первая вопросительная лексема, объединяет четырех детей из пяти: согласно этим данным, только Филипп начинает задавать частные вопросы задолго до 2 лет. Отдельного комментария требует раннее появление наречий места: при анализе дейктических местоимений [Краснощекова 2016] было выявлено, что короткие неизменяемые локативные наречия *там, здесь* и др. действуют как «авангард» указательных слов, первыми появляясь в речи детей и первыми принимая новые функции. Очевидно, подобный паттерн характерен и для вопросительно-относительного разряда.

3. Функции к-слов. Для дальнейшего анализа местоименные лексемы были разделены на несколько групп: (1) местоимения-существительные *кто* и *что*; (2) признаковые *какой* и *как*; (3) локативные *где, куда, откуда* и (4) тем-

¹ «Удельный вес» высказываний — процент высказываний с вопросительными лексемами от всех высказываний ребенка в корпусе.

поральное *когда*. Первичный анализ высказываний позволил выделить характерные для детской речи функции «к-слов»: кроме строго вопросительной и относительной, «к-слова» также способны выполнять дейктическую (указательную) и эмфатическую функции [Wiese 2002]. Этот же набор функций обнаружен в речи взрослых, обращенной к ребенку. В Таблице 2 приводятся данные о частотном распределении функций в речи детей: количество высказываний с местоименными лексемами одной группы в каждой функции относительно общего числа высказываний с лексемами этой группы.

Таблица 2. Функции к-слов в речи детей

	<i>кто</i> и <i>что</i>	<i>какой</i> и <i>как</i>	локативные	<i>Когда</i>	всего
вопросительная, %	75,6 *	28,4	77,0 *	7,7	55,7
относительная, %	20,8	40,4	20,0	85,7 *	31,3
указательная, %	2,4	13,0	2,6	3,6	6,1
эмфатическая, %	0,8	17,5 *	0,2	0,0	6,3
всего высказываний	798	925	814	168	2705

Астериск в ячейке показывает, какая функция зафиксирована первой в каждой группе. Количественный анализ однозначно демонстрирует, что вопросительная функция является основной только для двух групп местоименных лексем: предметных местоимений-существительных и локативных наречий. В обоих случаях объективная частотность коррелирует с порядком освоения функций. Для признаковых *какой* и *как*¹ и темпорального *когда* ведущей оказывается относительная функция; эта же функция появляется первой у *когда*; *какой* и *как* у большинства детей впервые фиксируются в эмфатической функции. Указательная функция также связывается в первую очередь с *какой* и *как*. Распределение частотности в речи детей не противоречит данным речи взрослых: обращаясь к ребенку, взрослые собеседники также чаще используют *кто*, *что*,

¹ Подробнее о функционировании *какой* и *как* в детской речи в [Краснощекова 2021].

где и др. в вопросительной функции, *какой* и *как* — в относительной и эмфатической; *когда* — в относительной.

Рассмотрим подробнее каждую функцию.

3.1. Строго вопросительная функция. Дети не испытывают трудностей ни при порождении, ни при восприятии местоимений в базовой вопросительной функции (1). Дети предпочитают использовать начальные формы изменяемых местоимений: в нашем материале зафиксировано всего 54 высказывания, содержащих *кто* и *что* в косвенных падежах, что составляет около 6% от всего числа высказываний с этими местоимениями (2, 3).

(1) *Машина где, а?* (Филипп, 1,9);

(2) *Кто упал?* (Ваня, 2,5), ср. *Кому еще яичко нужно?* (2,11);

(3) *Что там фотографируешь?* (Кирилл, 2,4), ср. *Для чего, для какой девочки-то?* (2,9).

Формы *кто* и *что*, очевидно, стоят в одном ряду с неизменяемым *где*. Благодаря своей семантической элементарности, легкости для произношения, частотности в инпуте (взрослые активно обращают к ребенку самого раннего возраста вопросы с этими словами: так, в речи бабушки Вани в возрасте ребенка 1,5 обнаружено 85 контекстов, включающих *что*), неизменяемое *где* и начальные формы *кто* и *что* оказываются простыми для освоения и рано начинают употребляться. *Кто*, *что*, *где* наиболее частотны в вопросительной функции, но местоименные лексемы из других групп (*какой*, *как* и *когда*) также не вызывают у детей затруднений при формировании вопросов (4): вопросительное *когда* отсутствует в материале только одного ребенка — Вити.

(4) *Осликов когда там видели?* (Лиза, 2,9).

Несмотря на то, что взрослые собеседники демонстрируют обобщенно сходное поведение при использовании вопросительных слов в высказываниях, обращенных к ребенку на раннем этапе развития речи (большое количество вопросов с *кто*, *что*, *где*), дети начинают использовать разные слова в вопросительной функции в разном возрасте: у Вити и Филиппа репертуар вопроситель-

ных средств можно назвать широким с самого начала (к *где, что, куда, как* через несколько месяцев присоединяются *кто* и *какой*); у Вани первые два месяца превалирует *где*, затем добавляется *что* и *кто*; Лиза до 3 лет игнорирует вопросительное *что*, Кирилл — до 2,10 вопросительное *где*. Подобные особенности могут объясняться индивидуальными предпочтениями ребенка.

3.2. Дейктическая и эмфатическая функции. Хотя дейктическую функцию принято подразделять на строго указательную и анафорическую, здесь мы не считаем «указательными» связанные с анафорой, но однозначно относительные употребления к-слов, формирующие сложноподчиненные предложения. Указательные конструкции с к-словами обычно включают частицу *вот, вон* и сопровождаются жестами (*вот что, вон какой*). В речи детей указательная функция характерна в основном для *какой* и *как* (5): ребенок привлекает внимание взрослого к предмету / процессу; в значительно меньшей степени — для *что* и *где/куда* (6): ребенок показывает на конкретный предмет или место; маргинальна для других к-слов.

(5) *Вот какую я машину исписанную рисовал* (Ваня, 3,1), ср. Бабушка: *А у меня вот какой жираф* (2,9).

(6) *Во где русалка, достал* (Филипп, 2,2), ср. Мама: *Вот где пальчик у тебя большой* (1,7).

Указательные к-слова характерны для речи Вани, Лизы и Филиппа (причем в этом случае наибольшее разнообразие лексем демонстрируют Ваня и Филипп; у Лизы из указательных присутствуют в основном *как* и *какой*) и редки у Кирилла и Вити; здесь наблюдается четкая корреляция с речью взрослых собеседников ребенка: так, в материале бабушки Вани регулярны сочетания типа *вот какой*, тогда как мама Кирилла их почти не использует. В речи детей после 3 лет наблюдается определенный спад частотности указательных употреблений и вытеснение их указательно-относительной конструкцией типа *смотри, какой* X. Вопросительные местоимения в указательной функции максимально сближаются со своими указательными парами: *вот где* \approx *там*, *вот какой* \approx *такой*.

В конструкциях с восклицательным, эмфатическим значением употребляются почти всегда только *как* и *какой* (7); по одному разу зафиксированы эмфатические *что* (8) и *куда*.

(7) *Ой, какие пингвинята, я очень их люблю!* (Витя, 2,9);

(8) *Ой, что он увидел!* (Ваня, 3,2).

Нередки высказывания, в которых чистая эмфаза накладывается на указание: ребенок одновременно обращает внимание взрослого на некий предмет и одновременно эмоционально реагирует на него. Иногда четко выделить первичную функцию невозможно, поэтому, вероятно, следует говорить об указательно-эмфатическом функциональном кластере.

3.3. Относительная функция. Внутри группы конструкций с относительными к-словами принято выделять несколько подтипов. Опишем по отдельности те варианты, которые наиболее характерны для речи детей.

Указательно-относительными мы называем конструкции при глаголах зрительного восприятия, обычно в императиве (*смотри, посмотри, видишь*), используемые в ситуации, когда ребенок показывает взрослому и приглашает его посмотреть на некий предмет / ситуацию. Почти всегда в подобных случаях употребляются *как* и *какой*, реже *что* (9). Частотны они и в речи взрослых.

(9) *Смотри, как акула делает; Смотри, у меня что случилось* (Ваня, 2,8).

Такие конструкции, будучи относительными по форме, очень близки неотносительным указательным либо эмфатическим: *Ой, что у меня случилось / Вот что у меня случилось — Смотри, что у меня случилось / Видишь, что у меня случилось*. В данном случае невозможно утверждать, что в онтогенезе относительные конструкции развиваются на базе вопросительных, как в диахронии [Холодилова 2020].

Как изъяснительно-относительные мы обозначаем конструкции при глаголах речи/мысли (*знать, помнить, сказать*): обычно дети используют отрицательные глаголы (*не знаю, не понимаю*) или императив (*скажи*) либо формиру-

ют сложноподчиненное вопросительное предложение (10, 11). В таких конструкциях одинаково регулярно могут употребляться все анализируемые лексемы.

(10) *Я не знаю, где мой сок.* (Витя, 2,10);

(11) *А помнишь, **какая** коза была там в домике?* (Лиза, 2,9)

В отличие от предыдущего подтипа, несомненна связь таких конструкций с вопросительными: *Где мой сок? — Ты знаешь, где мой сок / Я не знаю, где мой сок / Скажи, где мой сок.* Они, как и ожидалось, развиваются у детей не сразу и становятся регулярными только с возраста 2,10–3,0.

Строго относительными в детской речи можно считать конструкции, несущие дополнительных функций, — при глаголах, кроме глаголов визуального восприятия и речи/мысли, и при соотносительных существительных и местоимениях. Именно к первому подтипу принадлежит большинство детских высказываний с *когда* (12):

(12) ***Когда** ты штанишки оденешь черные, буду петь* (Филипп, 2,7).

Относительные конструкции с соотносительными словами типа *там, где* встречаются у детей реже прочих. В нашем материале были зафиксированы в основном сочетания с указательными лексемами: *тогда, когда; там, где; тот, кто; то, что; такой, как* в разных формах и др. (13); низкочастотны конструкции, в которых местоимение привязывается к существительному. До 4 лет дети используют подобные конструкции спорадически, причем нередко в инверсированном виде (14).

(13) *А я хочу глоток. **То, что** в большом чайнике* (Витя, 3,6);

(14) *Пойдем, посмотрим ямку, **где там** песка [= там, где песок]* (Ваня, 4,0).

Запаздывание строго относительных конструкций по сравнению с другими вариантами позволяет предположить, что относительная функция к-слов осваивается первоначально в связке с одной из уже освоенных — указатель-

ной/эмфатической либо вопросительной; затем относительный механизм начинает действовать самостоятельно.

4. Выводы. Вопросительно-относительные лексемы, или к-слова, выполняют в детской речи четыре основные функции: вопросительную, указательную, эмфатическую и относительную. Время появления к-слов в разных функциях в лексиконе и частотность их в речи детей свидетельствует о том, что «эталонными» вопросительными лексемами являются предметные местоимения-существительные *кто* и *что* и локативные наречия *где*, *куда*, *откуда*; *какой* и *как* в первую очередь связываются с указательной и эмфатической функциями; для темпорального *когда* основной оказывается относительная функция. Относительная функция, вероятно, осваивается на базе прочих: указательно-относительные конструкции типа *смотри, как* вырастают из указательных или эмфатических употреблений; изъяснительно-указательные типа *не знаю, что* — из вопросительных; строго относительный подтип начинает использоваться позже других. Влияние инпута прослеживается в частотности функций и конструкций, но не в лексемных предпочтениях того или иного ребенка.

Литература

- Елисеева М. Б., Вершинина Е. А. 2018. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? (по материалам анализа Макатуровских опросников и case study) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 189. С. 28–43.
- Казаковская В. В. 2019. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок»: психолингвистический аспект. М.: Книжный дом «Либроком». 448 с.
- Казаковская В. В. 2008. От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста // Т. Н. Ушакова (отв. ред.). Речь ребенка: Проблемы и решения. М.: Ин-т психологии РАН. С. 169–199.
- Краснощечкова С. В. 2016. Освоение русскоязычным ребенком дейктических местоимений // Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова (редкол.). Проблемы онтолингвистики — 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, СПб. Иваново: ЛИСТОС. С. 131–137.
- Краснощечкова С. В. 2021. Функционирование местоименных лексем *какой* и *как* в речи русскоязычных детей // Psycholinguistics. Vol. 29(2) (в печати).

- Плотникова В. А.* 1980. Местоимение-существительное. Н. Ю. Шведова (Гл. ред.), Русская грамматика. Т. 1. М.: Наука. С. 529–537.
- Татевосов С. Г.* 2002. Семантика составляющих именной группы: кванторные слова. М.: ИМЛИ РАН. 236 с.
- Холодилова М. А.* 2020. Специализированные относительные местоимения, образованные от вопросительных, в славянских языках // Вопросы языкознания. № 4. С. 7–24.
- Цейтлин С. Н.* 2002. К вопросу об онтогенезе синтаксем // Н. К. Онипенко (сост.). Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М.: Эдиториал УРСС. С. 120–128.
- Allendorff S., Wode H.* 1981. Some overgeneralizations in the L1 acquisition of interrogative pronouns // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. 19. No. 1–4. P. 31–44.
- Grebenyova L.* 2012. Syntax, semantics and acquisition of multiple interrogatives: Who wants what? Amsterdam: John Benjamins.
- Kangassalo R.* 1995. Mastering the question: the acquisition of interrogative clauses by Finnish-speaking children. Umeå: Swedish Science Press.
- Wiese H.* 2002. WH-words are not ‘interrogative’ pronouns: The derivation of interrogative interpretations for constituent questions // M. Hoey, N. Scott (eds.). Questions: Multiple perspectives on a common phenomenon. Liverpool: University of Liverpool Press.
- Wode H.* 1975. Some stages in the acquisition of questions by monolingual children // Word. Vol. 27. Iss. 1–3: Child Language. P. 261–310.

Камилла Ликари

(Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия)

(Alma Mater Studiorum, Болонский университет,
г. Болонья, Италия)

camilla.licari@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ НЕМЕЦКИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Целью данной работы является изучение особенностей употребления притяжательных местоимений в русско-немецкой детской речи. В нашей выборке выделены три макрогруппы информантов, различающиеся по конфигурации семьи происхождения детей: полностью русскоязычные семьи, семьи русских немцев и смешанные семьи. Результаты, полученные при анализе изучаемой части речи, показали, что в зависимости от конфигурации семьи фиксировались случаи особого употребления притяжательных местоимений.

Это позволило сформулировать выводы об уровне владения русским языком у наших информантов.

Ключевые слова: русскоязычная миграция, русские в Германии, детский билингвизм, русские немцы, притяжательные местоимения.

ON THE USE OF POSSESSIVE PRONOUNS IN THE RUSSIAN SPEECH OF GERMAN CHILDREN

Abstract. The aim of this paper is to study the use of possessive pronouns in Russian-German children's speech. In our sample, three macro-groups have been distinguished, differing according to the configuration of the children's family of origin: fully Russian-speaking families, families of Germans of Russia and mixed families. The results obtained via the analysis of this part of the speech have shown that cases of special possessive pronoun usage depend on the family configuration. This allowed us to formulate some conclusions about the level of Russian language proficiency in our informants.

Keywords: Russian-speaking migration, Russians in Germany, child bilingualism, Germans of Russia, possessive pronouns.

В Германии, одном из главных мест переселения русскоязычных мигрантов, на разных этапах своего существования русскоязычная диаспора всегда представляла собой одну из крупнейших языковых групп.

По своему происхождению и этнической принадлежности данная группа довольно неоднородна: в настоящее время самыми многочисленными этническими подгруппами являются русские немцы и еврейские беженцы – ведь в 90-х годах прошлого века произошел массовый выезд этих двух подгрупп из СССР и компактное расселение на территории Германии [Вардиц, Рингблом 2019: 277]. Следует признать владение русским языком в качестве родного их объединяющей чертой, хотя после переселения в Германию область его использования, как правило, ограничена семейным общением, в то время как немецкий преобладает в социальной сфере. Очевидно, что в условиях миграции доминирующий язык всегда влияет на усвоение родного языка, который осваивается в домашней среде при недостаточности количественного и качественного получаемого инпута [там же: 276]. Однако в случае русских немцев взаимодействие с немецким языком носит исторический характер, что до сих пор отражается в

определенных лингвистических особенностях, отличающих данную этническую группу.

Само название «русские немцы»¹ включает все имеющие немецкое происхождение и говорящие на немецком языке меньшинства, проживавшие на территории царской России, затем Советского Союза, а также этнические немцы, эмигрировавшие или вернувшиеся в Германию из СССР после Второй мировой войны. Фактически, начиная с середины XVIII века, множество групп немцев селились добровольно в различных районах нынешней Российской Федерации.

На протяжении столетий немцы стали составной частью российской истории и культуры, внося значительный вклад в развитие страны. Тем не менее, в XX веке они пережили трагический опыт преследований и репрессии, завершившийся их депортацией в Сибирь и страны Средней Азии, в том числе Казахстан, Кыргызстан и Таджикистан. Вследствие этого после распада СССР, как только это стало возможно, они эмигрировали на Запад, в Федеративную Республику Германию, возвращаясь на родину своих предков [Гулина 2010: 64].

Отличительная особенность общины русских немцев состоит в том, что она является результатом как минимум двойной перестройки (при выселении и переселении), при этом обе страны, участвовавшие в этом процессе, были одновременно и родной, и принимающей. Культурный и лингвистический обмен, в который вписывается история данной этнической группы, находит отражение как в их двойственном названии, так и в их языке.

В настоящей работе мы стремились рассмотреть особенности русско-немецкой детской речи на примере анализа употребления притяжательных местоимений у детей-билингвов в Германии.

¹ Подобную информацию можно найти на официальном портале российских немцев: <https://rusdeutsch.ru/> (дата последнего обращения: 31.03.2021).

Для определения уровня владения русским языком наших информантов мы представляем результаты полевого исследования, проведенного в период с марта по август 2019 года с группой из 34 детей в возрасте от 7 до 14 лет, регулярно посещающих учебно-интеграционный центр “Dialog e. V.”¹ в городе Ройтлинген земли Баден-Вюртемберг. Речь идет о международной ассоциации, работающей в целях поддержки и поощрения интеграции семей иммигрантов в Германии. В нашу выборку в качестве информантов входят русскоязычные дети-билингвы, подавляющее большинство которых родилось в Германии и проживает в моноэтнических русскоязычных семьях. С целью повысить точность результатов анализа лингвистического материала нами были выделены три макрогруппы, различающиеся по конфигурации семьи происхождения детей: полностью русскоязычные семьи, семьи русских немцев и смешанные семьи.

В рамках настоящего исследования мы рассмотрим случаи употребления притяжательных местоимений в письменной и устной речи информантов всех трех групп.

Как известно, формирование целостного представления о системе местоимений ребенком является довольно длительным процессом, также связанным с его когнитивным развитием, начинающимся примерно в возрасте 2 лет и завершающимся к 4–5 годам жизни [Краснощекова 2016: 132]. По словам С.В. Краснощековой, процесс освоения местоимений можно разделить на три этапа, к последнему из которых относятся притяжательные местоимения.

Кроме того, анализ данных выборки выявил, что наибольшие трудности порождали притяжательные местоимения третьего лица: данные местоимения имеют отношение к зоне дальности и осваиваются позже, в то время как местоимения первого и второго лица, имеющие отношение к зоне близости, осваиваются первыми, ведь они используются чаще [там же: 133–134].

Помимо когнитивного и языкового развития ребенка, среди факторов, влияющих на освоение местоимений, основными являются, несомненно, каче-

¹ См. официальный сайт центра: <https://dialog-rt.de/> (дата последнего обращения 31.03.2021).

ство и количество получаемого ребенком инпута. При анализе данной части речи в зависимости от конфигурации происхождения семьи возникали случаи особого употребления притяжательных местоимений, позволяющие сформулировать выводы об уровне владения русским языком у наших информантов.

Наиболее значительные сложности выявлялись в процессе тестирования детей из смешанных семей, особенно в отношении возвратно-притяжательного местоимения «свой», употребляемого в значении ‘принадлежащий третьему лицу’: *это *своя мама; здесь *своя мама его ругает; это *свои родители, а это *свой дом*. Аналогичные критические проблемы были выявлены в подобных исследованиях, проводившихся с детьми из других стран [Perotto 2019; Круглякова 2011]. Очевидно, что система доминирующего языка влияет на систему родного языка. В настоящем исследовании для сравнения учитывались носители романского или германского языков, не имеющие эквивалентных форм русского местоимения «свой». Кроме того, притяжательное местоимение третьего лица данных языков напоминает по созвучию русский «свой»: «*suo*» (итальянский), «*su*» (испанский), «*son*» (французский), «*sein*» (немецкий).

Случай информантов из полностью русскоязычных семей – единственный из трех, где, с одной стороны, не возникло ошибок, с другой – использование притяжательных местоимений не было частотным. По мнению Масловой [2016: 129], необходимость употребления притяжательных местоимений относится не столько к русскому языку, сколько к другим языкам, которые, будучи доминирующими, порождают интерференцию с родным языком.

Наконец, по результатам тестирования детей из семей русских немцев выделяются специфические признаки, связанные не только с условиями миграции и двуязычия, но и с их историческим наследием: *мама *евоинная плачет тут, тут папа *евоинный на... играет на *инструменты; это *евоинный дом; вот *ихний дом*. Формы «ихний» и «евоинный» (или «евоинный») являются просторечными и архаичными вариантами местоимений третьего лица единственного и множественного числа [Круглякова 2011; Жданова 2009]. Считается, что

в данном случае влияние родительского языка привело к накоплению в речи детей вышеупомянутых просторечных форм, которые не принадлежат стандартному русскому языку. Это свидетельствует о том, что не только количество, но и качество инпута влияет на судьбу родного языка, особенно на этапе усвоения языка в условиях миграции.

Исходя из анализа собранных данных, можно сделать вывод о том, что факторы, определяющие судьбу родного языка в условиях миграции, разнообразны, но в этом процессе роль семьи и ее конфигурация имеют основополагающее значение. При сравнении данных выяснилось, что, хотя русские немцы происходят из моноэтнических семей, их язык проявляет явные признаки эрозии, кроме того, фиксируется наличие просторечных лексических элементов. Считается, что объяснение данному феномену лежит в истории миграции этнической группы русских немцев. Одновременно данные информанты лучше овладевают русским языком, чем дети из смешанных семей. Большинство их ошибок являются общими для многих детей-билингвов разных стран и относятся к неполному овладению родным языком, прерванному вхождением ребенка в общество принимающей страны. Однако в тестировании русских немцев подобных ошибок при употреблении притяжательных местоимений не отмечено.

Литература

- Вардиц В., Рингблом Н.* 2019. Инновации в речи детей-билингвов в сопоставительном аспекте: общие механизмы словотворчества в унаследованном русском языке в Швеции и Германии // *Slavica Helsingiensia*. № 52. С. 275–286.
- Гулина О.Р.* 2010. Spätaussiedler, или Русские немцы в Германии // *Современная Европа*. № 2. С. 62–75.
- Жданова В.* 2009. К проблеме лингвистического статуса русского языка диаспоры // *Русский язык в условиях культурной и языковой полифонии. Die Welt der Slaven*. Bd. 38. Sammelbände. München: Otto Sagner. С. 89–101.
- Краснощечкова С.В.* 2016. Освоение русскоязычным ребенком дейктических местоимений // *Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург. РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования*

ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. Иваново: ЛИСТОС. С. 131–137.

Круглякова Т.А. 2011. Конструирование системы русских притяжательных местоимений детьми-билингвами с первым романским языком // Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б. (под ред.) Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М.: Языки славянской культуры. С. 191–202.

Маслова П.А. 2016. Анализ ошибок и интерференция испанского языка в тексте ребенка-билингва // II Международная конференция и X международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века». Пула. С. 127–131.

Perotto M. 2019. Acquisizione e apprendimento linguistico degli heritage speakers russofoni della scuola N. Gogol' di Roma: ultimi sviluppi dell'indagine" // Studi di linguistica slava. Nuove prospettive e metodologie di ricerca. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. 425–438.

Дарья Ильинична Орлова

*(Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия)*

eagldasha@gmail.com

ДЕТСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ: ТИПИЧНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗНООБРАЗИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается пример эволюции речи ребенка от самых простых, типизированных словообразовательных моделей до более сложных, индивидуальных. Показано, как слова, хорошо известные взрослым, подвергаются изменениям и превращаются в детские «ошибки», онтонеологизмы, связанные с изменением структуры слова на словообразовательном уровне. Цель исследования – выявить возможные факторы влияния на разнообразие индивидуальных способов словообразования.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, онтонеологизм, словотворчество, индивидуальное словообразование, словообразовательная модель, способ словообразования.

CHILDREN'S WORD-FORMATION: TYPICAL AND INDIVIDUAL. FACTORS AFFECTING THE VARIETY OF INDIVIDUAL WAYS OF WORD-FORMATION IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article considers an example of the evolution of a child's speech from the simplest, typified word-formation models to more complex, individual ones. It is shown how words that are well known to adults undergo changes and turn into children's "mistakes", so-called onto-neologisms associated with changes in the structure of the word at the word-formation level. The

aim of the study is to identify possible factors influencing the diversity of individual ways of word formation.

Keywords: children's speech, language acquisition, ontonoelism, word-creation, individual word-formation, word-forming model, method of word-formation.

Ребенок осваивает язык так, словно преодолевает длинный путь к вершине: от нуля до высокого уровня, достаточного для того, чтобы свободно коммуницировать и считаться полноправным членом языкового общества.

Освоение ребенком родного языка предполагает постоянный анализ речи взрослых носителей языка – что-то откладывается в сознании маленького человека именно в том виде, в котором мы привыкли воспринимать то или иное слово, а что-то подвергается изменениям или же вовсе превращается в онтонологизм. Одним словом, детские «ошибки», связанные с изменением структуры слова на словообразовательном уровне, с изобретением новых слов не менее интересны, чем фонетические и морфонологические особенности.

Интерес ребенка дошкольного и младшего школьного возраста к языку обусловлен необходимостью осуществлять совместную деятельность с другими людьми, а интерес онтолингвистов к детской речи связан прежде всего с ее искренностью, самобытностью и непосредственностью.

Наша задача состоит в том, чтобы проанализировать зафиксированные образцы речи информанта Степана (9,5 л.) на предмет индивидуальных словообразовательных особенностей и отследить эволюцию передачи элементов родного языка на пути к их точному воспроизведению.

Степан – общительный, любознательный и гиперактивный ребенок, с раннего детства отличающийся сообразительностью. Степан легко заводит разговор и умеет поддержать беседу как с детьми, так и со взрослыми. Степа начал говорить довольно рано. В возрасте 1,5 лет стал составлять связные предложения. Со стороны родителей не применялись никакие нарочитые приемы для обучения речи и исправления встречающихся нарушений языковых норм, однако они много разговаривали со Степой, вовлекали его в семейные беседы.

Родители часто читали Степану вслух, включали детские песни, радиоспектакли, где много хорошей, грамотной, интонационно окрашенной речи. Литературные произведения (порой с опережением по возрасту) оказали положительное влияние на умение ребенка воспринимать сложную информацию на слух.

Первые словообразовательные модели (типичные для детей до 3 лет) представляют собой диминутивы существительных (*моржок, овоцок, мамулечка*) и притяжательные прилагательные (*Кириллкин, зайчишкин*). Ведущим способом индивидуального словообразования у дошкольников является суффиксация, подтверждением тому служат примеры:

БЛИННИЦА (женщина, которая умеет делать блины /- Бабушка, ты у нас молодец; и блинница, и пирожница) (4,1 г.);

ПИРОЖНИЦА (женщина, которая умеет готовить пирожки) (4,1 г.).

В этих двух примерах Степан образовал новые слова по аналогии со словом мастерица с помощью основ (блин(н)-, пирожн-) и суффикса -иц-, указывающего, как правило, на род деятельности.

Позднее дети прибегают к более сложным способам индивидуального словообразования, таким как

- сложение с усечением основ (заяц + пасти):

ЗАЙЦЕПАС (тот, кто пасет зайцев) /- *Мне снились зайцы, много зайцев и мальчуган. Он сказал, что он зайцепас* (5 л.);

- сложение (кровь + поток):

КРОВОПОТОК (поток крови из раны) /- *У меня пластырь, чтобы не было кровотока* (6 л.);

- усечение:

ШЕК (то же, что и шоколад) /- *У нас шек остался?* (7 л.) – сокращенная основа шок- преобразовалась в шек- для удобства произношения [шы/екал'т].

Примерно в возрасте 3–4 лет дети часто допускают ошибки при попытке образовать женский род имен существительных, называющих животных, данное явление называется гиперкоррекция [Ахманова 2007: 245]. Например:

МЕДВЕЖИХА (самка медведя, то же, что и медведица) /- *Мама медвежат – это медвежиха* (4,3 г.) – медвед(ж) + -их- суффикс по образцу с *еж – ежиха*;

ЕНОТИХА (самка енота) /- *Это – енот, а это – енотиха* (4,3 г.).

Предположительно, информант взял за основу родовую пару *заяц – зайчиха* и попытался образовать названия самок животных от слов *медведь* и *енот* по аналогии.

Следующая ступень освоения языка – это детские речевые словообразовательные инновации. Словотворчество – средство самовыражения для ребенка, в онтолингвистической терминологии этот процесс называется заполнением абсолютных и относительных лакун [Цейтлин 2009: 10–18].

Информант Степан очень любил, когда отец брал его на руки, затем подкидывал вверх и ловил. Эта незамысловатая игра продолжалась несколько минут и сопровождалась радостным смехом и криками восторга. Однажды после очередного такого подхода Степа сказал: «*Папа сделал мне “подброс”*». «*Подброс*» – это когда высокий человек бросает в высоту человека поменьше.

Слово «подброс» не входит в лексикон русского литературного языка, но смысл сказанного вполне понятен. Данный пример – это иллюстрация того, как ребенок становится хозяином своей речи, может пользоваться ею, находчиво изобретая не существующие в языке взрослых слова.

В младшем школьном возрасте ребенок уже имеет представление о связи между формой и содержанием, однако потребность создавать новые слова не угасает, так как интерес к познанию окружающего мира остается основным фактором в развитии словаря ребенка. Новое языковое окружение непосредственно влияет на то, какие слова остаются и преобразуются в лексиконе младшего школьника.

Словарный запас в этот период распространяется как новыми существительными, так и глаголами, образованными самим ребенком. Например:

СОТОВКА (то же, что мобильный (сотовый) телефон) /- *Я серьезно хотел поговорить, а не так, по сотовке!* (6,5 л.);

ЗАЛЮБОПЫТИТЬ (вызвать интерес, то же, что заинтересовать; произведено по образцу глагола «заинтересовать» от прилагательного «любопытный») /- *Очень меня залюбопытило твоё дело* (6,5 л.);

СМЫВАШКА (кнопка слива у унитаза; произведено от глагола «смыть») /- *Я нарисую унитаз со смывашкой* (7,1 л.);

ПРОУНИТАЗИТЬ (то же, что прошляпить, проворонить; пошло от просторечного выражения «спустить в унитаз») /- *Папа, смотри не проунитай свои шашки* (7,3 л.).

Усвоение и изобретение новых слов является крайне важным этапом особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда расширяется основной лексический запас, формируются основные механизмы самостоятельной работы с книгой, печатным текстом. В большинстве случаев в процессе словоизменения и словотворчества дети опираются на звуковой облик и морфемный состав слов, отыскивая аналогии среди лексики, входящей в активный запас.

В статье мы рассмотрели примеры эволюции речи ребенка от самых простых, типизированных словообразовательных моделей до более сложных, индивидуальных. Показали, как слова, хорошо известные взрослым, подвергаются изменениям и превращаются в детские «ошибки», онтонеологизмы, связанные с изменением структуры слова на словообразовательном уровне. Таким образом, можно выделить следующие факторы, влияющие на разнообразие способов индивидуального словообразования: раннее развитие речи ребенка, разнообразие и величина словарного запаса, высокая сформированность навыка восприятия устной речи.

Литература

- Ахманова О. С.* 2007. Гиперкорректность // Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига. 576 с.
- Гвоздев А. Н.* 1995. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб.: Акцидент. 195 с.
- Гридина Т. А.* 2013. Язык в зеркале детской речи. М.: Флинта. 152 с.
- Лепская Н. И.* 2017. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: Изд-во РГГУ. 311 с.
- Цейтлин С. Н.* 2009. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. СПб.: Знак. С. 10–18.
- Цейтлин С. Н.* 2000. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М: ВЛАДОС. 240 с.

ЛЕКСИКА

Алевтина Юрьевна Дымкова
(ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,
Москва, Россия)
dymkova@ikp.email

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВ ПО ФОНОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению стратегий актуализации слов у второклассников с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (ОНР) в процессе подбора слова в рифму (слова не привязаны к контексту). Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии у детей с ОНР специфических стратегий, указывающих на неумение действовать по аналогии при поиске слов по заданным образцом звуковым признакам, о трудностях различения формальной и содержательной стороны слова. Описанный прием может быть использован в диагностических целях для выявления детей с речевым недоразвитием, начиная со 2 класса.

Ключевые слова: младшие школьники, нормативное речевое развитие, общее недоразвитие речи, лексическая сторона речи, стратегии актуализации слов, рифма.

PECULIARITIES OF WORD ACTUALIZATION ACCORDING TO THE PHONOLOGICAL PRINCIPLE BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH NORMAL SPEECH DEVELOPMENT AND SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

Abstract. The article describes strategies for word actualization in second-graders with normal speech development and with specific language impairment (SLI) in the process of finding a word in rhyme that is not tied to the context. The results of the experiment indicate the presence of specific strategies in children with SLI. These strategies reveal children's inability to act by analogy when searching for words according to the sound characteristics set by a sample, and difficulties in distinguishing between the form and the content of a word. This technique can be used for diagnostic purposes to identify children with speech impairment, starting from the 2nd grade.

Key words: primary school students, normal speech development, specific language impairment, lexicon, strategies for word actualization, rhyme.

Изучение лексикона детей с нарушенной речью в сравнении с нормативным речевым развитием представляет интерес как для логопедии, так и для

смежных с ней наук, таких как психолингвистика, онтолингвистика, когнитивная лингвистика, психофизиология и др.

Анализ фундаментальных научных исследований в области психолингвистики и когнитивной лингвистики (И.Н. Горелов, А. А. Залевская, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, К.Ф. Седов, Н.В. Серебрякова, А.М. Шахнарович и др.) по проблеме становления лексической системы языка в онтогенезе свидетельствует о том, что это становление характеризуется как количественными изменениями, обусловленными освоением новых лексических единиц, так и качественными. Последние связаны с овладением ребенком новыми принципами организации лексикона, его постепенной перестройкой как «динамической функциональной системы» (А.А. Залевская), постепенным обобщением и упорядочиванием приобретаемых ребенком внеязыковых, языковых и метаязыковых знаний в систему знаний о мире и языке.

Благодаря психолингвистическим исследованиям было выявлено, что в младшем школьном возрасте происходит качественный скачок в формировании лексической системности: ребенок осваивает механизмы образования формальных и смысловых связей, существующих между словами. Совершенствование индивидуального лексикона связано с обогащением речевого и социального опыта ребенка, с продолжающимся развитием его речемыслительной деятельности, формированием процессов отвлеченного мышления.

Проблема формирования лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи является одной из актуальных проблем логопедии (О.А. Безрукова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.). При сохранном слухе и интеллекте у данных детей страдает формирование всех компонентов речевой системы: звукового (звукопроизношения, фонематического восприятия), лексико-грамматического, связной речи. В школе отсроченными последствиями недоразвития устной речи являются недостатки речи письменной, трудности в усвоении программного мате-

риала предметов общеобразовательного цикла и в конечном итоге проблемы коммуникации и социальной адаптации ребенка [Ворошилова, Дымкова 2020: 14–15].

При организации коррекционной помощи детям с ОНР важна не только своевременность и точность логопедической диагностики, но и полнота изучения всех сторон речи ребенка [Грибова 2018: 90]. Однако изучение возможностей актуализации рифмующихся слов (в контексте или без него) в традиционном логопедическом обследовании является необязательным. На специфику выполнения данного задания и сопровождающие его трудности логопед, как правило, обращает внимание уже в ходе коррекционно-развивающей работы, когда предлагает ребенку закончить двусишие или четверостишие словом в рифму. Исследование Т.А. Титовой показало, что выполнение задания на нахождение рифм к стихотворным строчкам вызывает значительные затруднения у детей, имеющих стойкие проявления ОНР в младшем школьном возрасте [Титова 2012: 193–196].

Целью констатирующего эксперимента, проведенного нами на базе ряда общеобразовательных школ Москвы и Московской области, было изучение особенностей актуализации слов по фонологическому принципу младшими школьниками (всего в эксперименте приняло участие 180 учеников 1–2 классов) с нормой речи и с ОНР (III, IV уровень). Задание предполагало подбор «абстрактной» рифмы (В.В. Онуфриев), т.е. рифмованных слов, не привязанных к какому-либо контексту.

Такое исследование, с нашей точки зрения, сродни проведению направленного ассоциативного эксперимента, позволяющего выявить специфику «целенаправленной идентификации исходного слова и особенностей поиска слов, связанных с исходным по заданному параметру» [Залевская 2005: 54].

После выяснения вопроса о том, имеет ли ребенок представление о рифме, и демонстрации образца выполнения задания ему последовательно предъявлялись слова *ноль, пень, гайка, колос, грач, пьёт, воем, лает, густой*. Предла-

гальась инструкция: «Скажи в рифму ...». При анализе ответов экспериментатор обращал внимание на возможности и особенности актуализации слов по таким формальным параметрам, как созвучие ритмического рисунка (в части совпадения ударных гласных) и совпадение конечных сегментов исходной и актуализируемой словоформ.

Исследование выявило количественное и качественное своеобразие ответов обучающихся с ОНР, особенно ярко выраженное во втором классе. В связи с этим дальнейшее описание результатов эксперимента будет касаться именно этой возрастной группы детей. Так, при статистической обработке (построении графиков плотности вероятности количества ошибок) наиболее вероятное количество ошибок в группе второклассников с нормой речи составило 0 ошибок, в группе детей с ОНР – 8–9 ошибок. Ошибкой считались в том числе отказы от ответа, которые были довольно распространены в группе детей с речевым недоразвитием.

Качественный анализ ответов детей сравниваемых групп выявил как общие стратегии актуализации слов, так и специфические для детей с ОНР. Общие стратегии характеризовались тем, что ребенок называл рифмующуюся словоформу, учитывая один или оба формальных (заданных образцом) параметра, при этом:

1) подбирал точную рифму: *ноль – моль, соль; пень – день, лень; пьет – льет, вьет* и т.п.;

2) подбирал неточную (приблизительную, недостаточную, диссонансную, разноударную и т.п.) рифму: *ноль – конь, ноль – злой, пень – капель, пень – ель, гайка – палка, гайка – машинка, воет – играет, лает – гладит, лает – падает, густой – лесной;*

3) не мог актуализировать словоформу, имеющую лексическое значение, в связи с чем называл «квазислово»: *ноль – «доль», пень – «мень», «вень», «энь», гайка – «шмайка», колос – «молос», «олос», воет – «дует», «коет», «оет», лает – «мает», «кает», «ает», «пахает», густой – «хвостой»* и т.п.

Перечисленные стратегии свидетельствуют о том, что механизм образования формальных связей между единицами лексикона у детей «заложен». Ученики действуют по аналогии более или менее успешно: могут отвлечься от семантики исходного слова, идентифицируют (на интуитивно-практическом уровне) «заданные» образцом формальные признаки, которые необходимо учитывать при подборе рифмующихся слов. Трудности актуализации слов могут быть связаны с тем, что сами ассоциативные связи между теми или иными рифмующимися словами в лексиконе ребенка находятся еще в стадии формирования (что обусловлено недостаточностью речевого опыта рассматриваемой возрастной категории детей).

Специфическими для группы второклассников с ОНР можно считать стратегии, когда ребенок не учитывал формальные параметры исходного слова, при этом:

4) ориентировался на его звуковую оболочку, но не мог действовать по аналогии: актуализируемые слова или псевдослова имели отдельные (чаще – первые) созвучные с исходным словом звуки: *ноль – поле; пень – петь, пенал, «распен»; гайка – Галя, «гарёк»; колос – кол, косят; грач – град; лает – лавка; густой – гусь*; иногда при этом актуализируемые слова имели и семантическую связь с исходным словом: *воет – волк, лает – лайка, густой – куст* (при анализе ошибок в таком случае учитывалась доминирующая стратегия подбора слов в рифму);

5) ориентировался как на звуковую оболочку, так и на смысл слова, не учитывая заданные образцом ориентиры, вместо этого ребенок использовал возможности словоизменения или словообразования: *ноль – ноли, нолик; пень – «пени», пенёк, гайка – гайки, гаечка; колос – колосок, пьет – пил, пить; густой – густая, густит* и т.п.;

6) игнорировал формальную сторону слова, ориентируясь только на его смысл (актуализируемое слово имело семантическую связь с исходным словом): *ноль – ничего, один; пень – дерево; густой – смола, каша; пьет – спит.*

Случайные ассоциации типа *пень – кофта* фиксировались нами как ситуативные ассоциации (в рамках 6 стратегии), хотя формально их можно отнести и к отказам от ответа.

Стратегии, специфические для группы детей с ОНР, указывают либо на значительное недоразвитие механизма актуализации слов по фонологическому принципу (4-я стратегия: дети пытаются действовать на уровне «формы слова», однако лингвистический анализ слова на интуитивно-практическом уровне у них затруднен, они не могут действовать по аналогии, учитывая формальные параметры рифмующихся слов; актуализация нужного слова осложняется ограниченностью словарного запаса), либо на полную его несформированность (5 и 6 стратегия: дети не могут отвлечься от семантики исходного слова и действовать по аналогии на уровне формы слова).

В том случае, когда у одного и того же ребенка обнаруживаются разные стратегии выполнения задания (как учитывающие формальные признаки исходного слова, так и указывающие на невозможность отвлечения от его семантики) можно предположить наличие слабости контрольной функции речи, несогласованность «контроля формы» и «контроля содержания» при актуализации лексических единиц: ребенок не может отсеять всплывающие семантические ассоциации, имеющие более «прочную» связь с исходным словом.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что начиная со 2-го класса задание на подбор абстрактной рифмы (в комплексе с традиционно предлагаемыми заданиями) является весьма информативным для выявления особенностей речевого неблагополучия и определения направлений коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Следует отметить, что представленное исследование не является исчерпывающим. В дальнейшем возможно проведение уточняющих экспериментов, направленных на стандартизацию предлагаемого детям тестового материала с целью предупреждения гипо- или гипердиагностики речевого развития младших школьников.

Литература

- Ворошилова Е. Л., Дымкова А. Ю. 2020. Коррекционно-развивающая работа по совершенствованию потенциальных понятий у младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 4. С.14–26.
- Грибова О. Е. 2018. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: АРКТИ. 96 с.
- Залевская А. А. 2005. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис. 543 с.
- Титова Т. А. 2012. Трудности подбора рифм к словам учащимися младших классов школы V вида // Специальное образование: материалы VIII Международной научной конференции. 26–27 апреля 2012 г. Том 2. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина. С. 193–196.

Мария Анатольевна Еливанова
(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
melivanova@yandex.ru

Валерия Анатольевна Семушина
(ИИЯ, ГУАП,
г. Санкт-Петербург, Россия)
halaria@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГАХ АНГЛО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ¹

Аннотация. Статья посвящена анализу русской речи двух англо-русских детей-билингвов (возраст – до 9 лет), зафиксированной в диалогах с русскоязычными родственниками. Предметом исследования являются особенности значения слов (которые возникают под влиянием первого языка или ограниченного круга ситуаций, в которых маленький билингв слышит русское слово) и лексические замены различного характера (расширение, реже сужение значения слов – результатом этих процессов является нарушение сочетаемости лексем; синонимические и паронимические замены). При анализе лексики уделяется внимание языковой рефлексии билингвов, связанной с семантическим, словообразовательным, этимологическим анализом слов русского языка, тому, как билингв чувствует внутреннюю форму слов, а также тому, как связаны выбор грамматических конструкций и лексем.

Ключевые слова: лексика, билингвы, значение слова, сочетаемость лексем, языковая интерференция, языковая рефлексия.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

LEXICAL PECULIARITIES IN ENGLISH-RUSSIAN BILINGUAL CHILDREN'S CONVERSATION¹

Abstract. The article deals with the analysis of Russian speech of two bilingual children (aged up to 9) recorded within the conversations with their Russian relatives. The subject of the research is peculiarities of word meaning (which appear as a result of the influence of the first language or of a limited number of situations in which these Russian words occur) and different lexical substitutes (extension or restriction of meaning resulting in wrong word combinability, synonymic and paronymic substitutes). While analysing lexis we take into consideration bilingual children's language reflection connected with semantic, derivational and etymological analysis of Russian words, perception of the inner form of words, interdependent choice of grammatical and lexical forms.

Keyword: lexis, bilingualism, word meaning, lexical combinability, language interfering, language reflection.

Когда речь заходит об оценке уровня освоения языка, мы ориентируемся на богатство словаря и разветвленность связей внутри него, на грамматическую чистоту (безошибочность) речи, умение использовать разнообразные, в том числе сложные синтаксические конструкции и т.п. Все критерии важны. Однако С.Н. Цейтлин отмечает: «Даже плохо оформленная в грамматическом отношении речь инофона (отсутствие падежного маркирования, ошибки в выборе рода существительного или вида глагола и т.д.), тем не менее, обычно правильно воспринимается партнером по коммуникации, если используется нужная лексика» [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 85].

В настоящем исследовании наше внимание сосредоточено на лексическом компоненте языковой системы двух детей – англо-русских билингвов Рубена (на момент последних записей ему исполнилось 9 лет) и Стефани (6 лет).

Дети являются симультанными билингвами [Доброва 2020; Лики билингвизма 2016], осваивавшими английский и русский языки одновременно. Для брата и сестры в настоящее время английский язык является доминирующим – живут они в Англии. Мама старается говорить с детьми по-русски, но в некоторых случаях (особенно с дочерью) переходит на английский. В Англии же жи-

¹ The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293.

вет бабушка, переехавшая туда вслед за дочерью, во время посещения она общается с внуками только по-русски. Остальное окружение мальчика и девочки – англоязычное. Дети каждый год (2020–2021 год – исключение) приезжают в Россию 2–3 раза, живут в Санкт-Петербурге 2–4 недели и слышат практически исключительно русскую речь. Стефани приезжает реже, чем Рубен (он бывает в России с бабушкой). У мальчика языки не смешиваются, с мамой он говорит по-русски, а в России со всеми всегда по-русски, в Англии – по-английски. У Стефани активное использование русского языка (второго для нее) начиналось в возрасте 4 лет (обстоятельством, спровоцировавшим лексический взрыв, было плотное общение с родственницей, которая старше на 2 года, проживает в России и говорит исключительно по-русски). В целом уровень владения русским языком у детей, растущих в одной семье, отличается (подобные явления нередки, см., например, исследования Е. Хачатурян [Лики билингвизма 2016: 82–92; Хачатурян 2018]).

При общении с нашими респондентами-билингвами отмечаем, что Рубен более раскрепощен, его не очень смущает, если он не может подобрать нужное слово в ответ на реплику собеседника, он может порождать целые монологи на русском языке. Стефани смущается больше, предпочитает реагировать мимикой в ответ на реплики русскоязычных родственников, включает в русскую речь английские слова. В настоящий момент Стефани скорее можно назвать перцептивным билингвом: она хорошо понимает обращенную к ней на русском речь, но сама русский язык в процессе коммуникации практически не использует и не стремится к этому.

Состав русского лексикона билингвов и возможности комбинации слов в синтаксических конструкциях. У Стефани в «продуктивный период» (время пребывания в России) самостоятельного использования русского языка в речи преобладают слова со значением предметов – так же, как в речи малыша, осваивающего русский язык как родной [Цейтлин 2000; 2017]. Как правило, синтаксические конструкции, в которых используется русскоязычная лексика,

достаточно однообразны, либо напоминают английские синтаксические конструкции: «Он заставил меня плакать» (вместо: «Он расстроил меня»), «Я ушла остановить его стрелять» (из водяного пистолета, т.е. «Я ушла, чтобы он не стрелял в меня из водяного пистолета»). Такие же высказывания, построенные в соответствии с синтаксическими конструкция, заимствованными из английского языка, с учетом лексической сочетаемости английских слов и выражений, встречаем у Рубена: «Фильм большой, наверное, как два часа» (очевидно влияние конструкции *as long as*); «Потом бог дает им жить», «Я почти упал» (вместо «Я чуть не упал») и т.д. При этом синтаксис речи Рубена более разнообразен, чем у сестры.

Нужно отметить, что в аналогичном возрасте русская речь Рубена и лексически, и грамматически была более разнообразна и менее подвержена влиянию английского языка, чем у Стефани. Дети растут в одной семье, но речевые стратегии матери в их отношении различаются. И связано это, видимо, с ориентацией на восприятие ребенком двух языковых кодов. В инпуде у Стефани в аналогичном возрасте русского языка было меньше, чем у Рубена: с девочкой общались не только мама и папа, но и брат-билингв, который при общении с сестрой использовал чаще английский код. Кроме того, мама наших билингвов предпочитает активный стиль жизни для детей, поэтому еще грудную Стефани она носила с собой на дополнительные занятия и развлекательные мероприятия брата (где звучала английская речь), в садик девочку отдали довольно рано, и там она проводила около 6 часов в день. В связи с тем, что в инпуде Стефани получала больше английской речи, она для нужд общения и регуляции поведения окружающих и сама использует английский язык, и от матери требует использования английского языка (о том, что ребенок сам регулирует инпут, и о различных материнских стратегиях мы говорили в докладах на конференции «Проблемы онтолингвистики» в 2016 и 2017 годах, см. [Еливанова, Семушина 2017]).

Рубен свободно комбинирует слова с самыми разными значениями: в его речи есть и глаголы, обозначающие действия, и прилагательные со значением признака, и наречия и т.д. Правда, в русскую речь иногда вплетаются слова английского языка, но это может происходить без пауз в том случае, если в русскоязычном инпуте он получает эту «безэквивалентную» лексику на английском языке: «*Поджарь мне scrambled eggs с помидорами*» (ср.: мама, обращаясь в Рубену и Стефани: «*Будете на завтрак scrambled eggs?*») – имеет в виду яичницу-болтунью¹).

Нужно отметить, что если Рубен чувствует необходимость использовать звукоподражания, то они принимаются им из английского языка (не из русского): «*Он сказала: “Где ты, Никто?” Она сказала: “Я у тебя на голове. Я сейчас тебя ударю.” Донь-донь*» (+ движение рукой сверху вниз – жест, обозначающий удары; рассказывает миф о циклопе).

Замена лексем жестами (контекст и конситуация), речевое поведение. Звукоподражания и жесты зачастую выручают Рубена, если словарный запас недостаточен, чтобы выразить мысль, описать ситуацию. Приведем пару примеров.

Рассказывает греческий миф о Минотавре: «*Его глаза вот такие*» (+ жест: большой, указательный и средний палец, собранные в щепоть, движутся от глаза к ладони несколько раз – обозначает, что глаза вытекли).

«*Когда он в тебя му-у*» (+ жест: руки сжаты в кулак и приставлены к голове, указательные пальцы выставлены; значение жеста: бодает).² В этом же рассказе использует изобразительные жесты «бодает», «ловит» – заключает в воображаемые объятия, «прячется» – как бы выставляет препятствие между собой и воображаемым Минотавром.

¹ Интересно, что из 24 русских студентов только 25% признали сочетание «яичница-болтунья» как существующее в русском языке. Видимо, закономерно, что взрослый носитель русского языка, переехавший в Англию, не смог подобрать русский эквивалент к scrambled eggs.

² Описанный жест нашего билингва напомнил нам рассказ женщины, муж которой заказывал отбивную из говядины в ресторане во Франции (французским языком не владеет): мужчина, позвав официанта, приставил сжатые кулаки с выставленными вперед указательными пальцами к голове, произнес «му-у» и несколько раз энергично взмахнул рукой вверх-вниз, держа в руке воображаемый молоток для отбивания; официант понимающе кивнул, мужчина получил то блюдо, которое заказал.

Интересно, что некоторые из слов, замененных жестами, в лексиконе мальчика точно есть, но эмоциональность рассказа, динамика событий заставляет его использовать более «быстрые», базовые способы передачи информации.

Выше мы описали ситуации употребления звукоподражаний и жестов, которые как бы закономерно встраиваются в речь ребенка (или сопровождают ее) без каких-либо пауз. Если же Рубен понимает, что не может найти соответствующих лексем для выражения мысли по-русски, в то время как в английском языке они точно есть, он делает большие паузы, пытаясь подобрать слово, выражает недовольство собой (мотает головой, смущенно улыбается и произносит *бе-е*): *«Они веревку делают, когда кто-то... (пауза) Я не знаю, как по-русски»*. Тетя предлагает ему сказать не по-русски: *«Born»*. – *«Родился?»* – *«Да, родился»* (рассказывает легенду о Мойрах, плетущих нить судьбы). Таким образом, можно предположить, что некоторые вкрапления английского языка в собственной речи и невербальных средств коммуникации вообще мальчик не замечает, в то время как другие он осознает как чуждые русской языковой системе, понимает, что они принадлежат коду коммуникации другой культурной среды.

Особенности лексических значений. При формировании сигнификативного компонента значений слов у маленьких носителей русского языка возможны расширения и сужения значений слов. Те же процессы происходят и в речи двуязычных детей. Однако если для монолингвов первичная концептуализация окружающей действительности, основанная на восприятии, перцептивном сопоставлении предметов и явлений и выделении в них общих черт служит причиной сверхгенерализаций, то для билингвов процесс примарной мотивации обобщения оказывается, видимо, менее значим, чем ориентация на уже знакомые обобщения, которые отражены в словаре ведущего языка. Таким образом, особенности значений слов, используемых билингвами, являются следствием

языковой интерференции [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014; Карлинский 2014].

Приведем несколько примеров.

Рубен рассказывает миф про золотое руно: *«Шуба... она может сделать, чтобы, когда можно повредиться здесь, здесь и здесь, – одной рукой показывает, где возможны повреждения, накрывая ею вторую руку, – если он положил золотую шубу, то она уйдет»* (+ жест стряхивания с «поврежденной» руки; имеет в виду, что раны, повреждения исчезнут). Расширенное значение приобретает слово *уйти* – «пропадать, исчезать, не только из поля видимости».

Представляется, что в приведенном выше примере именно первичная, основанная на восприятии и мысленном обобщении концептуализация послужила причиной расширения значения слова *шуба*. Сопоставив с опытом использования русского языка, Рубен нашел, что именно это слово лучше всего передает сущность предмета, который в диалоге далее описан следующим образом (отвечает на вопрос тети: *«А это шуба или кусок меха?»*): *«Ну, не мех, а с ней ничего не сделали. Просто сняли с овца и все. Можно надевать»*. Поскольку Рубен понял, что слово *шуба* традиционно не используется для изложения событий мифа о золотом руно, но само слово *руно* не запомнил, то в дальнейшем диалоге он заменяет слово сочетанием *«золотая штука»*.

*«Он может носом **знать**, где ты»* (об ослепленном циклопе Полифеме); *знать* = чувствовать. О Мойрах, плетущих нить судьбы человека: *«Когда веревка **сломалась**, кто-то умирает»* (т.е. когда нить оборвалась).

*«Кто здесь? Я кого-то **пахну**»* (реплика от лица Циклопа Полифема, который почувствовал запах человека). В русском языке *пахнуть* обозначает «издавать запах», в английском языке значение более широко и включает второй элемент каузативных отношений – «чувствовать запах».

Интересно широкое значение глагола *делать* / *сделать*: *«Это **делает** 4 дня»* (т.е. *получается 4 дня* – об оставшемся сроке пребывания в России). В от-

вет на просьбу съесть пару ложек за здоровье кузена: «*Я уже две ложки съед- лал*».

Многие примеры расширения значений слов связаны со значением глаго- лов движения (о том же писала С. Н. Цейтлин [2014: 92]): «*Бабушка Оля возь- мет это, когда пойдет в Англию*» (в русском значении слова не учтен компо- нент «на транспорте»); «*Бабушка сама в машине ехать будет из театра?*» (вместо *приедет*) и т.п.

Иногда для носителя русского языка новый вариант употребления слова в связи с расширением его значения оказывается очень необычным: «*Потому что дети – маленькие козлы*» (в английском языке слово, обозначающее назва- ния детенышей животных, и слово, обозначающее взрослую особь, как и рус- ском, может иметь супплетивную основу; к таким словам относится *kids* – «козлята» и одновременно разговорное «дети»; для того, чтобы показать, что дети веселые и резвятся, как козлята, Рубен фактически использовал перевод слова, лексически передав уменьшительно-ласкательный компонент значения (*маленькие*), который в русском языке выражается с помощью суффикса – *онок/-ят*).

Системные связи в лексиконе. Совершенно очевидно, что в сознании билингов слова начинают обрастать связями и отношениями, формируется ментальный лексикон русского языка, в котором есть место смысловой и фор- мальной связи слов. Смысловая связь проявляется в том числе в возможности замены в контексте одного слова другим (синонимом или контекстным сино- нимом / гипонимом / гиперонимом). У Рубена лексическое разнообразие в рус- ской речи представлено слабо. Например, в монологе из 4 реплик, где мальчик пересказывает диалог героев фильма, он употребляет 4 раза слово *сказал*. В то же время в других фрагментах речи одно и то же лицо Рубен называет *Афиной*, *девочкой* и *богом* (не *богиней*); становится очевидным, что *шляпа* и *шапка* для билинга – абсолютные синонимы; как контекстные синонимы и концептуаль-

ные метафоры оцениваются прилагательные *большое / доброе и плохое / черное (сердце)*.

Связь формальной стороны слов становится причиной появления паронимов: *бабушками* оба наших респондента-билингва называют *оладушки*, «*Она одела ее...*» (*шапку-невидимку*; вместо *надела*), «*Бохи жесткие*» (вместо «*Боги жестокие*»).

Описывая внешнюю сторону речи (звуковую), не можем не отметить очень характерную особенность речи Рубена – ударение в словах, как правило, не изменяет своего положения в различных формах слова и однокоренных словах: «*Они сняли голову с бы́ка*», «*.. когда можно повре́диться...*», *сняла́* и тут же *сняли́, бо́гов*. Эта произносительная особенность несколько затрудняет восприятие речи билингва собеседником.

Метаязыковая деятельность и лексика. Описывая особенности лексики билингвов, трудно обойти вниманием языковую рефлексию (термины языковая рефлексия и метаязыковая деятельность могут отличаться – см., например, работу Т.А. Воробьевой [2020] – мы их используем как синонимы), которая, по свидетельству С.Н. Цейтлин, Т.В. Кузьминой [Цейтлин, Кузьмина, Чиршева 2014] и др. исследователей, очень высока. Это проявляется и в том, что двуязычный ребенок задумывается над значением слова, а также аффиксов, обращает большее внимание на внешний облик лексем и внутреннюю форму слова (Рубен: «*Молокосос – это потому что молоко сосет? Такой он маленький*» – двоюродный брат возражает, что это просто «целое название»; «*Почему сорок и четыре такие разные?*» – не обнаруживает в словах общего корня, сравнивая с *пятьдесят* и *пять* и с английскими вариантами названий чисел), отмечает английское происхождение слов *футбол, баскетбол* и т.д.

Литература

Воробьева Т. А. 2020. К вопросу о разграничении метаязыковой деятельности и языковой рефлексии детей // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. № 196. С. 61–68.

- Доброва Г. Р.* 2020. Общее и различное в лексиконе и в языковой картине мира у симультанных и сукцессивных детей-билингвов с "херитажным" русским языком // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. N 196. С. 27–36.
- Еливанова М. А., Семушина В. А.* 2017. К вопросу о стратегиях речевого поведения детей-билингвов и детей-монолингвов при совместной деятельности // Проблемы онтолингвистики – 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации двуязычия: Материалы междунар. конф. Иваново. С. 193–198.
- Карлинский А. Е.* 2014. Типология интерференции // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. СПб. С. 244–256.
- Лики билингвизма. 2016 / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. Институт лингвистических исследований РАН. СПб.: Златоуст.
- Хачатурян Е. В.* 2018. Роль индивидуальных особенностей ребенка в ситуации раннего детского трехязычия (два индивидуальных случая) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. № 189. С. 133–141.
- Цейтлин С. Н.* 2000. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС.
- Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* 2014. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст.

Марина Борисовна Елисеева
(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
melyseeva@yandex.ru

Ольга Викторовна Сокурова
(Антверпен, Бельгия)
o.sokorova@gmail.com

ПАССИВНЫЙ И АКТИВНЫЙ ЛЕКСИКОН МОНОЛИНГВОВ И БИЛИНГВОВ НА РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ¹

Аннотация. В статье рассматриваются особенности пассивного и активного словаря монолингвальных и билингвальных детей от 8 до 30 (36) месяцев, говорящих на разных языках. Анализируются новые типы родительских опросников для исследования и оценки словаря билингвов.

Ключевые слова. Пассивный лексикон, активный лексикон, билингвизм, языковая картина мира, Макартуровский опросник, речевая диагностика.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

PASSIVE AND ACTIVE LEXICON OF MONOLINGUALS AND BILINGUALS IN DIFFERENT LANGUAGES¹

Annotation. The article discusses the features of the passive and active vocabulary in monolingual and bilingual children aged from 8 to 30 (36) months, speaking different languages. We analyze new types of parental questionnaires for research and assessment of the bilingual lexicon.

Keywords: passive lexicon, active lexicon, bilingualism, linguistic world image, MacArthur-Bates CDI, speech diagnostics.

Макартуровские опросники как средство исследования речи детей на разных языках. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories – два опросника для родителей детей в возрасте от 8 до 16 (18) мес. и в возрасте от 16 (18) до 30 (36) – инструмент исследования и диагностики детской речи, разработанный для английского языка [Ph.Dale et al 2007] в 90-е годы XX века. На сайте <http://mb-cdi.stanford.edu> размещены сведения об авторах оригинальной версии, а также всех остальных адаптаций этого опросника (более чем для 100 языков или их разновидностей). Результаты словарей русскоязычных монолингвов получены и размещены на сайте благодаря исследовательскому коллективу [Цейтлин и др. 2012]. Сайт <http://wordbank.stanford.edu> посвящен результатам статистического анализа заполненных родителями опросников, собранных исследователями разных стран. Wordbank позволяет: 1) познакомиться с нормами лексического развития (понимания и продуцирования речи) для детей разного пола; 2) изучить частотность отдельных слов, относящихся к разным тематическим группам (звукоподражания, животные, еда и питье, обувь и одежда, предметы вне дома, транспорт, действия, признаки, артикли, союзы и др.), внутри начальных словарей разных языков; 3) сопоставить рост употребления и понимания отдельных слов в разных языках.

Хотя MacArthur-Bates CDI и его версии были созданы для монолингвов, сегодня эти опросники используются для исследования речи детей-билингвов, при этом возраст информантов может быть и более старший, чем 30–36 мес.

¹ The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293.

Соотношение понимания и говорения у билингвов-эритажников.

В 2019 году научным коллективом РГПУ им. А.И. Герцена и ИЛИ РАН был получен грант РФФИ "Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста" (19-012-00293), сайт гранта <https://www.ru-bilinguals-research.com/>. В результате анализа собранного материала получены некоторые новые научные данные о речи детей с «херитажным» (эритажным) русским языком. Так, Г.Р. Доброва и Т.А. Воробьева сопоставляют три версии опросника и анализируют языковые картины мира и языковую рефлексивность билингвов-эритажников [Доброва и др. 2020]. М.Б. Елисеева рассматривает Макартуровский опросник как эффективный инструмент исследования и диагностики лексикона детей-билингвов [Елисеева 2021]. Г.Р. Доброва анализирует лексикон и особенности языковой картины мира русско-английских детей-билингвов — двух симультанных билингвов (детей из смешанных семей) и одного сукцессивного (из семьи, где оба родителя русскоязычные). Автор пишет о наличии значительной лакуны между пассивным и активным русскими лексиконами у билингва 2,5 лет из русско-английской семьи (при этом в английском лексиконе нет дисбаланса между пассивным и активным лексиконом). Этот ребенок много понимает, но мало говорит по-русски, и это касается самых разных слов, а не только слов, обозначающих специфические русские реалии: «Указанное различие может быть объяснено тем, что русскоязычный лексикон подавляется англоязычным, находясь под воздействием доминантного языка, языка страны проживания» [Доброва 2020: 34]. При этом лакуны между пониманием и говорением почти нет у билингва 2,5 лет из русскоязычной семьи – и в русском (влияние языка среды еще не столь велико), и в английском лексиконе (возрастная лакуна уже преодолена, об этом см. подробно [Елисеева 2015]). Таким образом, развитие активного и пассивного лексикона сукцессивных билингвов с сильным русским языком на начальных этапах похоже на развитие лексикона монолингвов, а развитие симультанных билингвов с самого начала более

специфично и зависит от условий использования и степени доминантности каждого из языков.

Г.Р. Доброва пишет также о том, что у успешивных билингвов сначала формируется русская языковая картина мира, которая постепенно начинает дополняться и частично вытесняться иной языковой картиной мира. У симультанных же билингвов с самого начала формируется некая «смешанная» картина мира (русская и другого языка) [Там же: 35]. Автор подчеркивает, что основная причина этих различий обусловлена не порядком освоения языков, а уровнем владения каждым из языков.

Мы проанализировали лексикон трех симультанных билингвов и получили разные результаты.

Анализ речи девочки 3,10 – англо-русского симультанного билингва из Великобритании – подтверждает идею Г.Р. Добровой о наличии дисбаланса между пассивом и активом в русском лексиконе (и об отсутствии такового в английском словаре ребенка). Русский язык – язык матери, английский – язык отца и язык среды, поэтому оказался доминантным. Приведем для подтверждения слова из четырех тематических групп.

Таблица 1. Пассивный и активный русский словарь Софьи, англо-русского симультанного билингва, 3,10

Тематические группы	Понимает и говорит	Понимает, но не говорит	Не понимает и не говорит
Животные (44)	31	баран бегемот воробей лошадь ворона голубь обезьяна овечка поро- сенок заяц звери коза комар (13)	
Транспорт (13)	13	-	-
Игрушки, книжки (24)	16	ведро лопатка песенка фотографии (4)	альбом пластилин совок формочка (4)
Части тела (25)	13	волосы губы ладонь лицо плечи рот спина щека язык (9)	брови лоб ресницы (3)

Анализ речи русско-португальско-английских близнецов Эмы и Макса 2,10 (опросник и дневник мамы детей О.В. Соковой) дает другую картину в развитии русского языка. Несмотря на то что дети – симультанные билингвы, разрыва между пассивом и активом в русском лексиконе практически нет. Дети жили до 2 лет в Нигерии, а от 2 до 3 – на Мадейре (Португалия). Русский язык (материнский) оказался доминантным. Отец говорит с детьми по-португальски (но общается с детьми гораздо меньше), а друг с другом родители общаются на английском языке. Лексиконы детей на этих языках значительно меньше русского, при этом есть большой разрыв между пониманием и говорением и в португальском, и в английском языках.

Итак, если для монолингвов «период начального детского лексикона» [Елисеева 2000] заканчивается, когда исчезает возрастная лакуна между пассивом и активом (они становятся почти одинаковыми: то, что ребенок понимает, он и говорит), у билингвов это зависит от типа билингвизма и в еще большей степени от того, какой из языков является доминантным. В доминантном языке развитие лексикона похоже на развитие лексикона монолингвов, а в слабом языке большой разрыв между пониманием и говорением сохраняется в более старшем возрасте.

Измерение и сопоставление совокупного словаря и словаря концептов детей-билингвов – новый способ оценки их словаря. В статье [Core et al. 2013] сравниваются два показателя словарного запаса в группе испанско-английских билингвов (47 детей), с показателем словаря английских монолингвов (56 детей): общий словарный запас (все слова каждого из языков, в том числе эквиваленты, каждый из которых считается как отдельное слово) и словарь концептов (в этом случае эквиваленты считаются как одно слово). Авторами сделаны выводы о том, что средний балл совокупного словарного запаса билингвов и средняя скорость роста обоих словарей аналогична моноязычному росту, при этом словарь концептов был значительно меньше и рос мед-

леннее. Общий словарный запас билингвов выявил такую же долю двуязычных детей ниже 25-го перцентиля по одноязычным нормам, как и CDI для одноязычных детей. Авторы пишут о сложности идентификации языковых эквивалентов, то есть слов, которые представляют одно и то же понятие в разных языках. Есть безусловные примеры эквивалентов: *table* в английском и *mesa* в испанском. Но это не всегда так очевидно. Приведу свои примеры. Так, в английском опроснике есть слово *pancake*, а в русском два слова – блины и оладьи. Это разные концепты, так как обозначают разные реалии, но если судить только по текстам опросников, – эквиваленты: для размещения на сайте мы вынуждены были перевести некоторые слова приблизительно (*approximately translation equivalents*): оба слова – блины и оладьи – переведены как *pancake*. Таким образом, при измерении «концептного» словаря возникает проблема изоморфизма/эквивалентности, которая еще сложнее с другими классами слов, например, местоимениями и предлогами. В активных лексиконах Эмы и Макса есть слова на трех языках: собака, *dog*, *cão*; кот, *gato*, *cat*; мышка, *mouse*, *rato*. Три концепта – но девять слов. Мама детей отметила особые португальские концепты, которые отсутствуют в опросниках, но которые знают дети: десерты *паштел-де-ната* и *кейжада*. При этом в русско-португальской языковой картине мира этих детей есть характерные для эритажных билингвов лакуны: «Ряд концептов, а с ними и слов, у нас с прочерком. Во всех языках. Но это, я уверена, не из-за многоязычия, а из-за окружения: мы живем не в России, и всегда в теплом климате. Соответственно, почти все наименования зимней / теплой одежды у нас отсутствуют. Дети только пару дней назад первый раз увидели снег и ... колготки! "Это снег? 'Зимний день'?! (это название книги из серии «14 лесных мышей», в которой герои играют в снегу). А откуда он пришел? С неба? А потом он снова уйдет на небо?!" Нет в их жизни и садика с группой и воспитателем, а также дачи, изюма и оладушек... И слов таких тоже нет».

Выскажем гипотезы о причинах меньшего объема словаря концептов у билингвов.

1. Ребенок в основном дублирует одно и то же на разных языках.
2. Ребенок передает только самые необходимые смыслы, причем передает их на обоих языках, а какие-то другие, более особенные, менее частотные концепты никак не обозначает (это можно назвать «принципом экономии концептов»).
3. Родители билингвов избегают употребления редких слов, понимая, что у их детей по два и более лексиконов.
4. Меньший объем концептного словаря зависит от объема оперативной памяти ребенка (родители говорят слова, но ребенок не запоминает).

Новая продуктивная идея, обсуждаемая современными исследователями, – создание **«мультикультуральной» версии опросника для билингвов**. Создана такая версия опросника для детей-билингвов в Израиле. Hebrew Multicultural CDI (авторы Sh. Armon-Lotem, O. Ohana) был разработан после опросов родителей в четырех различных общинах, которые показали, какие дополнительные понятия родители считают необходимыми для того, чтобы охватить знания своих детей на родном языке. Некоторые элементы были добавлены, а некоторые (устаревшие) удалены. Мультикультурная версия заполняется на одном языке – на иврите – и соединяет слова (концепты) двух языков. Родителей просят указать: понимает ли ребенок слово на родном языке; понимает и говорит; понимает ли слово на языке окружения; понимает и говорит. Опросник может заполнить один из родителей, что ускоряет заполнение, но снижает его надежность.

Однако добавление слов из разных языков в общий текст опросника может увеличить количество концептов. Например, при заполнении опросников русско-англо-португальских близнецов было обнаружено, что некоторые наименования животных из трех опросников есть только в португальском: *rapada* и *baleia* (кит) – однако дети называют этих животных не только по-португальски, но и по-русски, а по-английски понимают. Представляется, что

в общий опросник нужно было бы включить эти слова, иначе и совокупный словарь детей будет значительно недооценен.

Представляется перспективным создание таких опросников для сохранения и поддержки языков малых народов – для билингвов с русским как одним из родных: коренных малочисленных народов Севера Сибири и Дальнего Востока, Дагестана и др.

Литература

- Доброва Г. П.* 2020. Общее и различное в лексиконе и в языковой картине мира у симультанных и сукцессивных детей-билингвов с "херитажным" русским языком // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб. № 196. С. 27–36.
- Доброва Г. П., Воробьёва Т. А.* 2020. Сопоставление русской, английской и немецкой версий Макартуровского опросника: языковая картина мира и языковая рефлексия детей-билингвов // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. № 1. С. 104–120.
- Елисева М. Б.* 2000. Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: ранние этапы. Сер. "Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике; выпуск 1". СПб. С. 15–33.
- Елисева М. Б.* 2015. Лексический взрыв в речи ребенка раннего возраста как стимул развития морфологии // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. № 1. С. 65–75.
- Елисева М. Б.* 2021. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексикона детей-билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. № 2 (101). С. 33–46.
- Цейтлин С. Н., Елисева М. Б., Рыськина В. Л., Вершинина Е. А., Вершинин А. М.* 2012. БАЗА ДАННЫХ МАККАРТ-РУС. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2013620489. Заявка № 2012621470 от 19.12.2012.
- Fenson L., Dale P. S., Reznick J. S., Thal D., Bates E., Hartung J. P., Pethick S., Reilly J. S.* 2007. The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual. 2nd ed. Baltimor; London; Sydney.
- Core C., Hoff E., Rumiche R., Señor M.* 2013. Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment. Journal of Speech Language and Hearing Research. 2013 Oct; 56(5):1637-49. doi: 10.1044/1092-4388(2013/11-0044).

Ирина Алексеевна Крылова
(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
i_krylova@mail.ru

СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ: ИСТОЧНИКИ И СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Аннотация. В докладе рассмотрены лингвистические и литературные источники словаря. Источниками словника служат словари русского языка для дошкольников, а также для школьников начальной и средней школы, в том числе разноаспектные (универсальные, фразеологические, историзмов и устаревшей лексики). В качестве источников речений привлекаются языковые корпуса, толковые словари и художественные произведения: сказки, песни, стихи, знакомящие ребенка с культурным фоном русскоязычных сверстников.

Ключевые слова: дети-билингвы, лексикография, толковый словарь, русский язык, языковой корпус, справочная литература.

RUSSIAN DICTIONARY FOR BILINGUAL CHILDREN AND THEIR PARENTS: SOURCES AND REFERENCES

Abstract. The paper examines linguistic and literature sources of the dictionary. The sources of the vocabulary are Russian dictionaries for preschoolers, as well as for primary and secondary school students, including multi-aspect dictionaries (universal, phraseological, historical and outdated vocabulary). The sources of the examples of speech are language corpora, explanatory dictionaries and fiction: fairy tales, songs, poems, that introduce the child to the cultural background of Russian-speaking children of the same age.

Keywords: bilingual children, lexicography, explanatory dictionary, Russian language, language corpus, references.

«Словарь русского языка для детей-билингвов и их родителей», работа над которым ведется в Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена, предназначен в первую очередь для детей с унаследованным русским языком, проживающих за границей. Во многих семьях родители стараются поддерживать у детей русский язык, и такой словарь поможет родителям объяснить «трудные» слова при чтении русскоязычных источников.

Каким должен быть этот словарь? Во-первых, антропоцентрическим, лингвокультурологическим, отражающим содержащуюся в языке историю, психологию и культуру, демонстрирующим языковую картину мира, суще-

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ – 2021:
ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ ОДНО- И
МНОГОЯЗЫЧИЯ

ствующую в сознании носителей языка. Во вторых словарь должен не только информировать читателя о значении слова, но и закрывать учебные потребности, помогая увидеть разнообразные контексты, в которых слово может встретиться. Таким образом, словарь должен сочетать в себе признаки как пассивного, так и активного словаря. Ю. Д. Апресян указывает различия между этими типами словарей: «...основная формула канонического пассивного словаря – много слов, минимальная информация о каждом, достаточная для его понимания в произвольном контексте. Основная формула канонического активного словаря – существенно (может быть, на порядок) меньше слов, но по возможности полная, в идеале исчерпывающая информация о каждом слове, необходимая для его правильного употребления в собственной речи говорящих.

В сущности, активный словарь – это портрет лексических знаний образованного носителя языка в том смысле, что весь включаемый в такой словарь материал может быть ему известен. Просто в словаре этот материал всегда представлен в полном и упорядоченном виде, между тем как в сознании носителя языка он мобилизуется, с большим или меньшим успехом, в соответствующей прагматической ситуации» [Апресян 2014: 7].

Здесь речь идет об идеальном активном словаре, но некоторые его черты могут быть применены в словаре для билингвов: максимально полное представление слова, чтобы читатель мог его понимать и использовать.

Источниками словника служат словари русского языка для дошкольников, а также для школьников начальной и средней школы. Привлекаются как первые словари для малышей, так и разноаспектные словари (универсальные, фразеологические, историзмов и устаревшей лексики) для более старшего возраста [Баско, Андреева 2016; Баско 2019; Гольберг, Иванов 2019; Дьячкова, Тарасова 2020; Зотова 2019; Попова, Зайкова 2020]. Цель отбора слов — представить билингву лексику, которой овладевает российский школьник к окончанию начальной школы, то есть к 10–12 годам.

Помимо детских словарей используются данные и «взрослых» толковых словарей, в том числе академических, для уточнения толкований и отбора типовых речений [Ожегов, Шведова 1999; МАС 1999]. Одна из целей словаря – показывать лексику в ее функционировании.

Основной фокус словаря направлен на семантику, подкрепленную примерами. В словарь должны войти слова, вызывающие у родителей затруднения в толковании, а также слова, имеющие специфику в русском языке по сравнению с другими языками. Соответственно, в словарь для билингов не войдут некоторые группы слов:

- общеупотребительная лексика, не имеющая никакой специфики в русском языке (например, слова *ручка, карандаш, вокзал, география* и т. п.); такие слова имеют эквиваленты в других языках, часто их можно продемонстрировать наглядно, с их денотатами дети знакомы;

- сказочная лексика других языков и культур, например: *гном, гоблин, эльф* и т. п.

В словарь планируется включить следующие группы лексики:

- историческая и устаревшая лексика, которая позволит обратиться к литературному фонду прошлых веков (*чело, купец, очи*);

- слова, включающие ребенка в русскую культуру, имеющие специфику в русской культуре: сказочные и фольклорные персонажи, в том числе имена собственные (*леший, домовой, Кощей, Змей Горыныч, Снегурочка*), еда (*блин, кулич*), праздники (*Масленица, Елка*);

- разговорная «детская» лексика, которая введет ребенка в круг русскоязычных сверстников (*пятерочник, отличник, двоечник, матеша*).

В связи с тем, что эти группы лексики достаточно разнородны, планируется разбить словарь на несколько отдельных выпусков.

В словаре применяется гнездовая подача лексики: это помогает показать системность лексики, связи между словами. Н. М. Введенская провела эксперимент на русскоязычных детях, а также инофонах и билингах. В эксперимен-

те проверялось, опознают ли дети связь между диминутивом и симплексом. Исследование показало, что билингвы видят эту связь хуже, чем инофоны и русскоязычные дети (см. доклад Н. Введенской «Русские диминутивы в восприятии одноязычных и двуязычных детей дошкольного и младшего школьного возраста», в данном сборнике стр. 17–23). Результаты этого исследования хорошо иллюстрируют необходимость использования гнездового принципа, в котором такую связь можно было бы проследить.

Таким образом, слова *купец* – *купеческий*, *князь* – *княгиня*, *княжна*, *княжеский*, *княжить* войдут в словообразовательные гнезда *купец* и *князь* соответственно.

Источниками для речений послужили следующие ресурсы:

- 1) языковые корпуса, в первую очередь Национальный корпус русского языка;
- 2) словарные статьи других толковых словарей;
- 3) художественные произведения: сказки, песни, стихи; произведения русской классики привлекаются с некоторыми оговорками, поскольку они сложны для восприятия;
- 4) фольклорные тексты (потешки, пословицы и поговорки);
- 5) детские энциклопедии.

Источники (1) и (2) помогут представить короткие типовые предложения, в которых будет видна сочетаемость слова и особенности его употребления в речи. Тексты (3) и (4) введут ребенка в мир русской культуры. Источники (5) позволяют добавить энциклопедическую информацию о слове.

Приведем примеры готовых словарных статей:

БАШМ'АК, 'а, м.

Устар. Низкий ботинок. *Стоптанный, старый, рваный башмак. Тяжелые, грубые башмаки. Стучать башмаками по деревянной мостовой. Зашиуровать башмаки. Крестьянские башмаки часто делали из кожи. Золушка носила деревянные башмаки. Марьюшка должна была сносить три пары железных баш-*

маков, пока искала Финиста — Ясного сокола. Гэндальф носил длинный серый плащ, синюю шляпу и огромные черные башмаки.

Башмач'ок, чк'а, м. Уменьш.-ласк. *Нарядные башмачки с бантиками, серебряными пряжками.*

Башм'ачник, а, м. Мастер, который делает или чинит обувь. *Деревенский башмачник. Лавка башмачника. Заказать башмачнику новые сапоги.*

◇ Под башмаком (у жены) — о муже, который во всем слушается жену. *Старик всю жизнь был под башмаком своей сварливой жены. Соседка держит мужа под башмаком.*

Для слова *башмачник* использованы следующие источники речений.

1. Национальный корпус русского языка: *Стоптаный, старый, рваный башмак. Тяжелые, грубые башмаки. Стучать башмаками по деревянной мостовой. Зашнуровать башмаки.*

2. Детские энциклопедии: *Крестьянские башмаки часто делали из кожи.*

3. Сказки, художественные произведения для детей: *Золушка носила деревянные башмаки. Марьюшка должна была сносить три пары железных башмаков, пока искала Финиста — Ясного сокола. Гэндальф носил длинный серый плащ, синюю шляпу и огромные черные башмаки.*

Еще один пример:

КАРАВ'АЙ, я, м.

Большой хлеб, обычно круглый. *Румяный, свежий, пышный, душистый каравай. Пшеничный, ржаной каравай. Встречать гостей караваем. Узнать у бабушки рецепт каравая. Свадебный каравай. На чужой каравай рот не разевай. Как на Петины именины испекли мы каравай <...> Каравай, каравай, кого хочешь выбирай!*

Для слова *каравай* использованы следующие источники речений.

1. Национальный корпус русского языка: *Румяный, свежий, пышный, душистый каравай. Пшеничный, ржаной каравай. Встречать гостей караваем. Узнать у бабушки рецепт каравая. Свадебный каравай.*

2. Фольклорные жанры: *На чужой каравай рот не разевай. Как на Петини именины испекли мы каравай <...> Каравай, каравай, кого хочешь выбирай!*

Использование разнообразных источников позволяет максимально широко показать жизнь слова в языке и ввести ребенка в мир русскоязычной культуры.

Литература

- Апресян Ю. Д. 2014. Об активном словаре русского языка // Активный словарь русского языка / отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры. Т. 1. 408 с.
- Баско Н. В., Андреева И. В. 2016. Словарь православной лексики в русской литературе XIX-XX вв. (5–11 классы). М.: Аст-Пресс. 272 с.
- Баско Н. В. 2019. Фразеологический словарь. Почему мы так говорим? (1–4 классы). М.: Аст-пресс школа. 184 с.
- Гольберг И.М., Иванов С.В. 2019. Словарь грамматических трудностей русского языка (5–11 классы). М.: Аст-пресс школа. 176 с.
- Дьячкова Л. В., Тарасова Л.Е. 2020. Большой словарь по русскому языку для младших школьников: создан на основе требований и заданий всех действующих учебников: [орфографический словарь, фразеологический словарь, словарь синонимов, словарь разнокоренных антонимов, словарь значений некоторых имён прилагательных, словарь цветовой гаммы, словарь устаревших слов, словарные слова, разбор слова по составу, фонетический разбор]. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Экзамен. 366 с.
- Зотова С. В. 2019. Универсальный словарь. Как писать и говорить правильно? (1–4 классы). М.: Аст-пресс школа. 208 с.
- МАС 1999. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. 1999. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник.
- Попова Т.В., Зайкова Е.С. 2020. «Морфемно-словообразовательный словарь русского языка» (5–11 классы). М.: Аст-пресс школа. 272 с.

Ирина Германовна Овчинникова
(Первый Московский государственный
медицинский университет им. И.М. Сеченова,
г. Москва, Россия)
ovchinnikova.ig@lmsmu.ru

Юрий Аркадьевич Элькин
(Компания «Азром»,
Эйн-Цурич, Израиль)
yuri@azrom.com

КАКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ ПРОЯВЛЯЮТСЯ В СБОЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫБОРА В РАССКАЗАХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обсуждаются последовательное и одновременное взаимодействие механизмов порождения речи, проявившееся в сбоях лексического выбора в спонтанных монологах детей 5–6 лет. Приводится классификация сбоев лексического выбора в детской речи и предлагается наиболее вероятная взаимосвязь ошибочного лексического выбора с одновременно действующими речевыми механизмами.

Ключевые слова: речевой механизм, повествование, выбор номинации, лексические замены.

COGNITIVE MECHANISMS UNDERLYING LEXICAL MISCHOICES IN “FROG STORIES” OF PRESCHOOLERS

Abstract. The paper presents results of the study of the inappropriate lexical substitutions in narratives of Russian-speaking preschoolers. Simultaneous activation of several speech mechanisms provides grounds for a lexical choice. The instances of mischoices show the impact of malfunction of the underlying cognitive mechanisms of speech generation.

Key words: cognitive mechanism, narrative, selection, lexical substitutions.

1. Введение

1.1. О сбоях лексического выбора

Лексический выбор рассматривают как одну из парадигматических операций развертывания связного высказывания. При лексическом выборе происходит отбор словоформы из сети активированных единиц ментального лексикона, который представляет собой сеть значений, хранимых семантической па-

мью и связанных с лексиконами известных индивиду национальных языков¹. Оценить правильность лексического выбора и его соответствие намерению говорящего можно опосредованно, опираясь на контекст и коммуникативную ситуацию [Подлеская 2013]. Сбои лексического выбора встречаются регулярно [Русакова 2013], что обусловлено ограниченным объемом оперативной памяти, обеспечивающей целенаправленную деятельность по решению текущих задач, в которой речь регулирует социальное взаимодействие. При сбоях в выборе лексемы обнажаются скрытые в норме механизмы речи, действующие как параллельно, так и последовательно. Речевыми механизмами называют задействованные в порождении и восприятии речи механизмы психики, необходимые для систематизации и отбора языковых единиц, их сочетаемости, соединения в синтаксическую конструкцию, предвосхищения элементов речевой цепи, вероятностного прогнозирования, коррекции семантического плана высказывания по мере его реализации, контроля за произнесением и реакцией адресатов сообщения. В детской речи обсуждение лексических сбоев осложняется тем, что сбой необходимо рассматривать на фоне непрерывно обновляющейся языковой системы, которую ребенок конструирует на основе инпута. Оказиональные новообразования, которыми так богата детская речь, не имеют непосредственного отношения к сбоям речевых механизмов. Сбои лексического выбора в детской речи анализируют логопеды и психологи при диагностике речевого развития ребенка [Ахутина, Пылаева 2008]. Выявление причин сбоев и дефектов работы стоящих за сбоями речевых механизмов важно как для коррекции, так и для обучения языкам.

В нашем исследовании мы рассчитывали выявить особенности взаимодействия речевых механизмов, действующих параллельно, по сбоям лексического выбора при развертывании спонтанного устного повествования.

¹ Обсуждение единицы хранения и статуса ментального лексикона не входит в задачи данной статьи.

1.2. Что представляют собой механизмы речи

К механизмам речи относят нейрофизиологически и психологически обусловленные связи и программы действий, обеспечивающие речевую деятельность [Жинкин 1982]. Перечислим основные речевые механизмы, которые параллельно задействованы при порождении речи. Одновременная реализация различных программ, необходимых для планирования и развертывания высказывания, отражена в моделях порождения речи, где парадигматический и синтагматический механизмы задействованы параллельно [Ахутина 2014]. При мониторинге высказывания «на выходе», то есть непосредственно перед артикуляцией, нередко происходит его полное или частичное внутреннее проговаривание, при котором одновременно активируются механизм артикуляции и слуховая кора [Okada et al. 2018]. Механизм апперцепции позволяет опираться на накопленный и обработанный коммуникативный и когнитивный опыт при выборе номинации [Элькин, Штерн 1992]. Антиципация следующего элемента речевой цепи происходит на основе вероятностного прогнозирования, то есть оценки вероятности возможных в данных условиях элементов [Краузе 2007]. В речевую деятельность вовлечены регуляторная функция, интерференция и инерционность, сопутствующие выполнению любой сложной ментальной операции, упрощающие и зачастую искажающие развертывание и восприятие речевого высказывания [Ахутина 2014; Цейтлин и др. 2015; Хотинец, Сальнова 2020]. Полагаем, что действующие аккордом механизмы речи отражаются в сбоях лексического выбора.

2. Материал и методы исследования

Мы анализировали речевые сбои в повествованиях 40 русских дошкольников в возрасте от 5.5 до 6.5 лет (10 916 словоупотреблений). Описание сбора материала и тексты рассказов по серии картинок частично опубликованы [Овчинникова и др. 1999]. Сбой лексического выбора определялся по соответствию номинации изображению и по контексту (лексической сочетаемости в пределах предложения). Всего в материале встретилось 172 сбоя лексического выбора.

При обработке материала повторения ошибочных номинаций не учитывались; например, если в рассказе девочка называет дупло, из которого вылетела сова, *дыркой* (*а мальчик пошел, за-залез на дерево и заглянул в эту дырку*), то такой сбой отмечается только один раз, даже если девочка продолжает использовать лексему ‘дырка’ для обозначения дупла. Отдельно отмечались случаи автокоррекции, когда маленькие рассказчики заменяли ошибочную номинацию верной (см. примеры в Табл. 1). Случаи автокоррекции довольно редки (9 случаев). Предложения с неточным выбором лексемы содержат 1608 словоформ, предложения с автокоррекцией всего 64 словоформы.

На основе семантического, дискурсивного и сопоставительного анализа материала выявлены типы лексических замен, возникающих при неточном выборе лексемы, и определена вероятная зависимость сбоев лексического выбора от дефекта определенных речевых механизмов. При описании сбоев лексического выбора мы опирались на классификацию лексических замен, разработанную Т.В. Ахутиной [Ахутина, Пылаева 2008].

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Типы замен при сбое лексического выбора

Сбои лексического выбора происходят как на перцептивной основе при ошибке распознавания объекта, так и на вербальной основе, при смешении близких по значению или сходных по звучанию слов. Фрагментарные замены, свидетельствующие об ошибке распознавания предмета и приводящие к неверному обозначению с опорой на перцептивно-выпуклые признаки, встретились в 14 случаях, например: *На дереве шишка висела* (вместо ‘осиное гнездо’), *собака не могла снять шлем* (вместо ‘банку’).

Перцептивно-вербальные замены регулярно появлялись при обозначении внешне сходного с изображенным объекта. Дети заменяли номинацию ос (39 случаев: *пчелы, шмели* (*а шмели приближались к собачке*)), оленя (10 случаев: *лось, козел, осел* (*они увидели... ослика... оленя*)), дупла (8 случаев: *дырка, гнездо, нора* (*дерево, в котором было... была нора*)), крота (6 случаев: *мышь,*

хомячок, грызун какой-то (вылезла оттуда мышь)), совы (5 случаев: загорятся глаза... филина), банки (5 случаев: из бутылки).

Вербальные замены подразделяются на семантические и ассоциативные, в том числе обусловленные фонетическим сходством. Изображенную на черно-белой иллюстрации лягушку дети часто называли *жабой* (8 случаев: *жаба и лягушонок*); болото именовали *морем, озером, рекой* (16 случаев: *он выпрыгнул в море, в болото*); вместо редких лексем приводили привычные слова, не соответствующие изображению (25 случаев обозначения осинового гнезда словом *улей*), или описание (10 случаев: *залез на... на... спиленное дерево* вместо ‘бревно’; *домик у пчел упал* вместо ‘осиное гнездо’; *мальчик залез... в кукушкин дом* вместо ‘дупло’). В особую группу в рамках семантических замен мы выделили обращение к обобщающим словам: *дерево, выходить* (*вышли из реки и спрятались за дерево* вместо ‘вынырнули’, ‘за бревно’), *камень* (вместо ‘утес’, ‘скала’), *зверь* (*посмотрел и увидел зверя* вместо ‘олень’). К ассоциативным заменам мы отнесли все ошибки лексического выбора, ассоциативно связанные с наиболее подходящей словоформой (*рядом стояла постель* вместо ‘кровать’, *залез в дупло* вместо ‘заглянул’, *собака залезла мордой в аквариум, ой, в банку* и т.п.). Ассоциативные замены по звуковому сходству появились дважды при попытке обозначить бревно: *перелезли через ребро... через похожее на ребро бревно такое*.

Таблица 1. Замены слова при сбое лексического выбора

Типы замен при ошибке лексического выбора	Количество	Примеры
Фрагментарные	14 (8.14%)	<i>увидел каких-то маленьких гх...грызунов</i> (вместо ‘лягушек’)
Перцептивно-вербальные	72 (42.44%)	<i>мальчик пошел, за-залез на дерево и заглянул в эту дырку</i> (вместо ‘дупло’)
Вербальные	86 (50%)	<i>выпрыгнула из аквариума маленькая жаба...жаба... лягушка; Потом на скале скинул вместе с собачкой мальчика в болото... на дупло</i> (вместо ‘бревно’).

В результате сбоев лексического выбора чаще всего появляются ассоциативные вербальные замены (см. Табл. 1).

3.2. Вероятные дефекты параллельно действующих механизмов, отраженные в сбоях лексического выбора

Насколько мы можем судить по сбоям лексического выбора в детских повествованиях, парадигматический механизм обеспечивает отбор лексемы за счет одновременной активации нескольких механизмов. Апперцепция позволяет обнаружить закрепленную в индивидуальном опыте номинацию *улей* для обозначения совершенно не похожего на улей висящего на ветках дерева гнезда лесных ос. Категоризация приводит к актуализации имен ошибочного имени категории (*грызуны* вместо 'лягушки'). Вероятностный прогноз подсказывает наиболее частотные лексемы (*пчелы* вместо 'осы'), антиципация – наиболее вероятные лексические сочетания (*Собака залезла мордой в аквариум, ой, в банку*). Ингибиторный контроль сдерживает интерференцию и противостоит инерционности, в том числе влиянию уже произнесенных лексем, не вытесненных из оперативной памяти и «подсказывающих» ошибочные варианты (*дуло* вместо 'бревно'). Мониторинг речи «на выходе» позволяет перехватывать ошибки, что заметно при автокоррекции. В целом сбои лексического выбора в детских повествованиях не отличаются от тех, что встречаются в спонтанной речи взрослых; различия кроются в распределении сбоев в потоке речи и более частотных перцептивно-вербальных заменах.



Рисунок 1. Механизмы речи, обеспечивающие лексический выбор

Схема на рисунке 1 иллюстрирует взаимодействие механизмов, обеспечивающих лексический выбор.

4. Заключение

Для изучения отслеживания говорящим соответствия лексического выбора замыслу («нависшему облаку, которое проливается дождем слов» [Выготский 1934: 313]) необходимо обратиться к экспериментальным исследованиям, а также инструментальному анализу звучащей речи и видеозаписям, что позволит измерять паузы и длительность произнесения синтагм, следить за движением глаз и мимикой.

Литература

- Ахутина Т.В. 2014. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры. 424 с.
- Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. 2008. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер. 320 с.
- Выготский Л.С. (2014). Мышление и речь. М.: Directmedia. 238 с. URL: https://fip.kpmpo.ru/res_ru/0_publication_109_1.pdf
- Жинкин Н. И. 1982. Речь как проводник информации. М.: Наука. 158 с.
- Краузе М. 2007. Субъективная частотность во внутреннем лексиконе: методы и результаты. *Вестник Вятского государственного университета*, 18, 102–108.
- Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Пенягина Е. Б. 1999. Рассказы русских детей (по серии картинок «Frog, where are you?»): Звучащая хрестоматия // Бюллетень фонетического фонда русского языка. Бохум – Пермь. 198 с.
- Подлеская В. И. 2013. Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/1281/podlesskayavi.pdf>
- Русакова М. В. 2013. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянской культуры. 568 с.
- Хотинец В. Ю., Сальнова, С. А. 2020. Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 17 (3), 412–425. DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425.
- Цейтлин С.Н., Чиршева, Г.Н., Кузьмина, Т.В. 2015. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. Litres. 190 с.
- Элькин Ю. А., Штерн А. С. 1992. Словарь субъективных частот как отражение мира ребенка // *Детская речь: лингвистический аспект*. СПб. С. 153–164.
- Okada, K., Matchin, W. Hickok, G. 2018. Neural evidence for predictive coding in auditory cortex during speech production. *Psychonomic Bulletin and Review*, 25, 423–430 <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1284-x>

Ксения Антоновна Тьосса
(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
xenia.tossa@mail.ru

ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ И УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ

Аннотация. В работе освещаются результаты исследования речи эритажных билингвов дошкольного возраста: толкование детьми значений слов и устойчивых выражений из детской художественной литературы. Прослеживается отражение в детских толкованиях основных типов словарных дефиниций, а также отмечаются специфические типы дефиниций, в том числе специфически билингвальные. Анализируются различные способы интерпретации значений слов: с тенденцией к расширению или сужению значения слова, «аффективные» (по А. Р. Лурии), а также различные виды синонимических и деривационных толкований. Выявлена актуализирующая и постепенно появляющаяся семантизирующая роли художественного контекста в определении детьми значений слов и выражений к старшему дошкольному возрасту.

Ключевые слова: эритажные носители, дети-билингвы, толкование слов, наивная семантизация, словарные дефиниции, художественный контекст.

UNDERSTANDING OF THE MEANINGS OF WORDS AND EXPRESSIONS BY BILINGUAL CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The article highlights the results of the research of interpretation of words and expressions' meanings from children's fiction by Russian heritage speakers of preschool age. Children's interpretations reflect the main types of dictionary definitions as well as specific bilingual types. We have analyze various ways of interpreting, such as the one with a tendency to expand or to narrow the meaning of a word, comparative, and «affective» (according to A.R. Luria), as well as various types of synonymous and derivational interpretations. Literary context foregrounds the familiar word's meaning, and later (by the older preschool age) helps children to determine the meanings of new words and expressions.

Keywords: heritage speakers, bilingual children, words' interpretation, dictionary definitions, naive interpretation, literary context.

Для исследования понимания детьми-билингвами слов и устойчивых выражений из детской литературы, а также роли контекста в их семантизации нами был проведен эксперимент. Как пишет В.А. Белов, «стратегии наивной семантизации (толкования слов носителями языка) во многом похожи на способы толкования, используемые при составлении словарей» [Белов 2018: 84] и

описанные исследователями [Скляревская 1994; 2017; Денисов 1980; Арбатский 1970 и др.]. Участники эксперимента – 11 детей – эритажных носителей русского языка от 3,11 до 6,9, живущие за рубежом, 4 из которых – суцессивные билингвы, 7 – симультаные. Для толкования были отобраны 40 слов и 2 устойчивых выражения, для каждого из которых был подобран один или несколько контекстов. На первом этапе родитель произносил слово или выражение изолированно (без контекста), а затем, если ребенок не давал ответа или ответ был неверный, читал текст-подсказку.

По соотнесению со словарным значением слова 88% толкований оказались условно правильными (правильно назван один или несколько ядерных элементов значения слова), 7% – правильными (соответствующие нормативным) и 5% – неправильными (терминологию см. [Елисеева, Романенко 2014: 207]). Правильные толкования в основном были даны существительным тематической группы «природа». *«Рыбёшка – маленькая рыбка»*. Ср.: Маленькая по размерам рыба [Словарь русского языка 1999]. *«Берлога – домик медведя, он спит зимой в таком домике»*. Ср.: Зимнее логовище медведя [Ожегов, Шведова 2006].

Условно правильные толкования традиционно классифицировались следующим образом.

1. Толкования с тенденцией к расширению значения слова: *«Платочек – это просто такой кусочек ткани»* (Миша, 5,3, США).

2. Толкования с тенденцией к сужению значения слова: *«Сорока – это птица такая черно-белая, которая клюётся в голову»* (Филип, 4,1, Австралия).

Толкования, данные детьми-билингвами, соотносятся с основными типами словарных дефиниций (по классификации Г. Н. Скляревской [Скляревская 1994]).

1. Денотативные (сущностные) толкования описывают характерные признаки объекта. *«Дворник – это человек с метлой, который ходит и подметает. И всю грязь смывает, и люди могут проходить»* (Роберт, 6,7, Литва). Ср.: Работник при доме, обязанный охранять дом, поддерживать чистоту и порядок во дворе и на улице перед домом [Словарь русского языка 1999].

2. Номинальные (логические) толкования указывают на родовое понятие и отличительный признак. «**Клевер** – такая лиловая трава с цветами» (Лиза, 4,1, Нидерланды). Ср.: Кормовая трава сем. бобовых с соцветиями в виде шаровидной головки [Ожегов, Шведова 2006].

3. Эквивалентные толкования, отсылающие к синониму. «**Храбрый** – смелый» (Мира, 3,11, Германия). «**Волишебный** – магический» (Аврора, 6,3, и Камилло, 4,1, Италия). «**Урок** – занятие с учителем» (Филип, 4,1, Австралия). «**Аппетитный** – вкусный» (Лиза, 4,1, Нидерланды, и Камилло, 4,1, Италия). «**Удирать** – убежать» (Вильям, 6,9, США). «**Сердитый** – это означает недовольный» (Филип, 4,1, Австралия). «**Заблудиться** – потеряться» (Аврора, 6,3, Италия).

4. Отсылочные (деривационные) толкования сохраняют мотивирующие и мотивированные связи значения слова. «**Капризный** – это когда капризничают все время» (Миша, 5,3, США). Ср.: «С капризами, с причудами» [Ожегов, Шведова 2006]. «**Скользкий** – когда что-то скользит» (Артур, 4,1, Испания). Ср.: 2. Такой, который скользит, выскальзывает, который трудно схватить, удержать [Словарь русского языка 1999].

Отдельно нами было выделено несколько типов толкований, характерных именно для детей.

1. Остенсивные толкования (с показом). «**Кланяться** – это когда делают вот так (показал поклон)» (Филип, 4,1, Австралия). «**Мастерить** – это значит что-то делать вот так (показывает руками забивание гвоздей)» (Роберт, 6,7, Литва).

2. Синтагматические толкования. «**Волишебный** – палочка у феи», «**Скользкий** – пол в бассейне» (Лиза, 4,1, Нидерланды). «**Скользкий** – лёд, снег» (Мира, 3,11, Германия).

3. Функциональные толкования. «**Тележка** – чтобы возить еду, которую покупаем» (Артур, 4,1, Испания). «**Вазочка** – нужна, чтобы туда класть цветы» (Мира, 3,11, Германия).

4. Сравнительные (метафорические) толкования. «**Сосульки** – это такие бугорки из льда. Только они вверх ногами!» (Миша, 5,3, США). «**Смола** – это как слеза, только у дерева» (Аврора, 6,3, Италия).

5. «Аффективные» (по А. Р. Лурии), или ассоциативные, толкования. «**Волшебный** – один раз я направила рукой на свет в подвале, и свет загорелся. Это волшебное» (Мира, 3,11, Германия). «**Вежливый** – когда я прошу папу вежливо дать мне шоколадку, я говорю: “Папочка, дай мне, пожалуйста!”» (Филип, 4,1, Австралия).

6. Отсылочные толкования, называющие производящее слово. «**Малиновый** – малина» (Камилло, 4,1, Италия). Также зафиксированы отсылочные толкования с использованием производного-инновации. «**Храбрый** – это когда не сдаешься и идешь по-храброму, вот так» (показывает молодецкую походку) (Герман, 4,3, Литва).

7. Квазисинонимические толкования с использованием другого слова той же тематической группы. «**Контролёр** – это полицейский, он патрулирует по всему городу и смотрит плохих» (Артур, 4,1, Испания). «**Пень** – это дупло» (Вильям, 6,9, США). «**Северный полюс** – это такой континент, там вместо земли, там вместо асфальта, травы и земли, там просто лед» (Миша, 5,3, США).

8. Окказиональные толкования, не зафиксированные в словарях. «**Сосулька** – это как жвачка, только такая чуть-чуть невкусная» (Мира, 3,11, Германия). «Этот такой леденец, который надо просто не кушать, а сосать» (Герман, 4,3, Литва).

9. Специфически билингвальные толкования (перевод на второй родной язык). «**Туман** – niebla», «**Северный Полюс** – Polo Norte» (Алиса, 6, Испания).

С учетом роли контекста для определения значения правильные детские толкования бывают независимыми (толкования известных ребенку слов) и контекстно обусловленными (толкования, значения которых устанавливается ребенком на основании контекста) [Елисеева, Евграфова 2017]. Исследователи указывают на важность «достаточности» контекста для толкования детьми значений агнонимов: «Достаточный контекст дает правильное представление о значении слова; недостаточный не помогает в установлении значения, а иногда даже наталкивает на неверные пред-

ставления» [Там же: 23]. Однако обнаружилось, что достаточность/недостаточность контекста иногда определяется уже после обработки ответов детей. В нашем эксперименте выяснилось: даже если контекст достаточный, дошкольникам-билингвам до 6 лет он далеко не всегда помогает правильно объяснить слово. «Достаточность» контекста для маленьких – фактор менее значимый, чем для детей после 6 лет.

Роль контекста в понимании детьми значений слов мы классифицировали следующим образом.

1. Семантизирующая роль: достаточный контекст помогает ребенку-билингву понять или уточнить значение слова. Так, слово *«клыки»* Вильям (6,9, США) истолковал как *«рога»*, а после стихотворения Н. Карповой «Про зебрёнка» дал ответ *«острые зубы»*. Аврора (6,3, Италия) не дает ответ к слову *«контролёр»*, а после цитаты-подсказки толкует так: *«Он контролирует, есть ли билеты, чтобы ехать на автобусе»*.

2. Актуализирующая роль: контекст (даже необязательно достаточный) актуализирует в памяти двуязычного ребёнка значение слова. Алиса (6, Испания) не дает ответа на слово *«сено»* без контекста, а после цитаты вспоминает: *«А-а-а, сено – это раја (с испанского "сено")»*. Филип (4,1, Австралия) на слово *«горчица»* дает ответ *«не знаю»*, а после прослушивания контекста отвечает: *«Да, это такой соус, который папа ест, желтый, невкусный»*.

3. Активизирующая роль: контекст активизирует второе значение многозначного слова в лексиконе ребенка. Приведем примеры толкований слова *«малиновый»*: Алиса (6, Испания) без контекста определяет: *«Малиновый – это мармелад (варенье) из малины»*. После чтения стихотворения Ю. Мориц «Малиновая кошка» Алиса говорит: *«Это кошка, которая была вся в малине. Малиновая! Вот такого цвета! (показала карандаш малинового цвета)»*. Вильям (6,9, США) без контекста определил слово «малиновый» как *«кефир, ягодный»*, а после контекста объясняет: *«Цвет малины»*. Ср. 1. Прил. к «малина». Малиновый лист. Малиновый куст. || Приготовленный из малины, с малиной. Малиновое варенье. Малиновая налив-

ка. 2. Темно-красный, цвета ягод малины [Словарь русского языка 1999: 218–219].

Представляется перспективным дальнейшее исследование семантизации слов детьми-билингвами, в частности, в сопоставлении с толкованиями одноязычных детей дошкольного возраста.

Литература

- Арбатский Д. И.* 1970. Основные способы толкования значения слов // Русский язык в школе. № 3. С. 26–31.
- Белов В. А.* 2018. Способы наивного толкования лексического значения существительных // Верхневолжский филологический вестник. № 4(15). С. 83–91.
- Денисов П. Н.* 1980. Лексика русского языка и принципы ее описания. М.: Русский язык. 253 с.
- Елисеева М. Б., Романенко В. Г.* 2014. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. № 6. С. 91–94.
- Елисеева М. Б., Евграфова А. С.* 2017. Особенности семантизации агнонимов младшими школьниками // Проблемы филологического образования: межвузовский сборник научных трудов, Саратов, 12 мая 2017 года / Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов. Выпуск 9. С. 20–25.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* 2006. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. М.: ООО «А ТЕМП». 944 с.
- Скляревская Г. Н.* 2017. Заметки о словарных дефинициях (на материале Современного толкового словаря живого русского языка) // Языковая личность: аспекты изучения: сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова / Под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потёмкиной. М.: МАКС Пресс. С. 236–285.
- Скляревская Г. Н.* 1994. Новый академический словарь. Проспект. СПб.: ИЛИ РАН. 64 с.
- Словарь русского языка: в 4-х т.* 1999. РАН, Институт лингвистических исследований. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы.

Ольга Викторовна Фёдорова
(МГУ имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия)
olga.fedorova@msu.ru

Юлия Дмитриевна Панченко
(МГУ имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия)
panchenko.ling@gmail.com

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ С ОТРИЦАНИЕМ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ: ЭКСПЕРИМЕНТ С ИЗВЛЕЧЕНИЕМ СУЖДЕНИЙ О ПРИЕМЛЕМОСТИ

Аннотация. Ответы на вопросы, в которых содержится отрицание, представляют трудность и для детей, и для взрослых носителей русского языка. Такие вопросы часто порождают многозначность в ответах: краткие ответы «да» и «нет» могут означать как согласие с пропозициональным содержанием вопроса, так и его опровержение. В работе анализируются результаты эксперимента, проведённого на выборке 20 взрослых носителей русского языка в возрасте 18–20 лет и 20 детей в возрасте 9–10 лет. В ходе эксперимента испытуемые отвечали на вопросы, содержащие отрицание, и выносили оценку приемлемости различных ответов на эти вопросы. В зависимости от способа выражения отрицания в вопросе средние оценки приемлемости у взрослых и детей различались. Так, для абсолютного большинства вопросов с отрицанием дети давали высокую оценку приемлемости опровергающему ответу «да» («У вас нет врагов? – Да, есть»), тогда как взрослые давали высокую оценку такому ответу только для вопросов, содержащих частицу *ли*. Кроме того, дети чаще взрослых выбирали опровергающий ответ «да» в вопросах на понимание кратких ответов.

Ключевые слова: отрицание, вопросительные предложения, грамматическая приемлемость, извлечение суждений, экспериментальная лингвистика, эксперимент.

ANSWERS TO NEGATIVE QUESTIONS IN THE SPEECH OF CHILDREN AGED 9–10: AN ACCEPTABILITY JUDGMENT EXPERIMENT

Abstract. Answers to negative questions present a challenge for both children and adult speakers of Russian. In Russian, short “yes” and “no” answers to such questions often give rise to ambiguity: they can mean both agreement with the propositional content of the question or denial. This paper analyzes the results of an experiment on a sample of 20 Russian-speaking adults, aged 18–20 years old, and 20 children aged 9–10 years old. In the experiment the subjects had to produce answers to negative questions and were then asked to evaluate the acceptability of different answers to these questions. Depending on how negation was expressed in the question, adults and children had different acceptability judgments. Thus, for the majority of negative questions, children give the denying “yes” answers a higher score on the acceptability (“Don’t you have enemies? — Yes, I do”), while adults use this pattern of evaluation only with questions containing the particle “*li*”. In

addition, children were more likely than adults to choose the denying "yes" answer as a default denying answer to negative questions.

Keywords: negation, question, interrogative sentences, acceptability judgment, experimental linguistics, experiment.

Настоящая работа посвящена исследованию порождения и восприятия ответов на общие вопросы с отрицанием в детской речи в сравнении с речью взрослых носителей русского языка.

Стратегии ответов на вопросы, содержащие отрицание, различны для разных языков. С. М. Евграфова выделяет две группы стратегий ответов на такие вопросы: (1) ситуационно ориентированные – ответ «да» соответствует не-отрицательной ситуации (*Да, он пришёл* для вопроса *Он не пришёл?*), ответ «нет» – отрицательной (*Нет, он не пришёл*); (2) коммуникативно ориентированные – ответ «да» соответствует подтверждению (*Да, он не пришёл*), ответ «нет» – опровержению (*Нет, он пришёл*). Некоторые языки в качестве коммуникативно ориентированного ответа-опровержения используют специальные частицы, такие как французское *si* и немецкое *doch*. В некоторых языках представлена только одна стратегия ответов (ситуационно ориентированная – в английском, коммуникативно ориентированная – в японском), в других языках несколько стратегий могут комбинироваться [Евграфова 1984: 104]. Таковым является русский литературный язык: среди ответов на негативные вопросы преобладают ситуационно ориентированное «нет» в начале подтверждающего ответа и коммуникативно ориентированное «нет» в начале опровергающего. При этом в работе [Добрушина 2014: 163] показано, что возможность ситуационно ориентированного ответа «да» связана с семантикой негативного вопроса, а именно с различием интерпретирующих и неинтерпретирующих вопросов: неинтерпретирующие вопросы имеют целью узнать, истинно ли Р (*Мне муж не звонил?*), интерпретирующие – разобраться в том, является ли положение вещей Р причиной, объяснением, следствием актуальной ситуации (*Мне что, не звонил муж?*) [Степанова 1992; Добрушина, 2014]. Согласно работе [Добруши-

на 2014], ситуационно ориентированный ответ «да» возможен в литературном русском языке в начале высказывания в ответ на интерпретирующий, но не на неинтерпретирующий негативный вопрос. При этом в разговорном русском языке ответ «да» (как ситуационно, так и коммуникативно ориентированный) используется шире: это показано в работе [Евграфова 1984: 103] и подтверждается результатами настоящего исследования.

Существование нескольких стратегий ответов на негативные вопросы в русской разговорной речи часто порождает неоднозначность и необходимость переспроса. Так, в работе [Мурашова, Семушина 2007] о категории отрицания в детской речи приводится несколько примеров из речи мальчика двух–двух с половиной лет: «В.: Не будем их есть? – Р.: Да. – В.: Что да?» (В – взрослый, Р – ребенок) [Там же: 160]. В речи того же ребенка встречаются три из четырёх возможных типов кратких ответов: «да»-подтверждение, «нет»-подтверждение и «да»-опровержение. Авторы отмечают, что слово «да» им используется в случаях, когда большинство взрослых носителей употребило бы «нет» [Там же: 159–160].

Наблюдения, изложенные в работе [Мурашова, Семушина 2007], нуждаются в подтверждении на экспериментальном материале. Задачей настоящей работы является сравнить ответы, порождаемые на вопросы с отрицанием, а также оценку приемлемости таких ответов у детей и взрослых испытуемых и выявить возможную зависимость ответа и оценки приемлемости от типа вопроса.

В эксперимент с порождением и оценкой приемлемости ответов на негативные вопросы вошли негативные неинтерпретирующие вопросы нескольких типов. Типы вопросов были сформированы с опорой на список грамматических средств выражения отрицания в предложении [Русская грамматика 1980: 402]. Для вопросительных предложений были выбраны следующие типы:

- 1) с частицей *не* при личном (а) и безличном (б) глаголе;
- 2) с частицей *не... ли* (а) и с частицей *ли* при предикативе *нет* (б);

3) с частицей *не* и местоимениями *никто*, *ничто* или местоименными словами *никакой*, *никогда*;

4) с предикативами *нет*, *нельзя*, *невозможно*.

В эксперименте приняли участие 20 студентов нелингвистических специальностей (от 18 до 21 года, средний возраст 19,3 лет; 3 испытуемых мужского пола и 17 женского) и 20 учеников 3 класса одной из московских школ (от 9 до 10 лет, средний возраст – 9,1 лет; 4 испытуемых мужского пола и 16 женского).

Экспериментальный материал включал 20 негативных вопросов соответствующих типов (по 5 вопросов каждого типа) и 40 филлерных вопросов, не содержащих отрицания.

Каждому испытуемому предлагалось ответить на 60 вопросов, используя краткие ответы «да» и «нет». После прохождения эксперимента всем испытуемым предлагалось заполнить анкету с извлечением суждений о приемлемости по шкале Ликерта от 1 до 5 на материале тех же 20 стимульных вопросов и трёх типов ответов: «да»-подтверждение, «да»-опровержение и «нет»-опровержение (Оцените от 1 до 5 приемлемость следующих ответов на вопрос *У Вас нет врагов?*: «Да, есть»; «Да, нет»; «Нет, есть»). Кроме того, к каждому вопросу требовалось ответить на синонимичный вопрос со снятым отрицанием, чтобы исключить неоднозначное понимание кратких ответов испытуемых и указать, какой смысл, по мнению испытуемого, вероятнее всего содержится в ответе «да».

При анализе результатов порождения кратких ответов по каждому вопросу попарно сравнивались количество ответов «нет»-подтверждение и «да»-подтверждение (то есть выбор слова для подтверждающего ответа) и «нет»-опровержение и «да»-опровержение (выбор слова для опровергающего ответа).

При ответах на вопросы с отрицанием взрослые испытуемые действительно чаще использовали слово «нет», чем слово «да» (доля ответов «нет» среди всех кратких ответов составляет 58%). При этом в ответах со значением опровержения ответ «да» чаще преобладал над «нет» (66% ответов «да» среди

всех кратких ответов со значением опровержения). В частности, это верно для всех без исключения вопросов с частицей *ли*.

В тесте на извлечение суждений о приемлемости взрослые показали для вопросов всех типов, кроме вопросов с частицей *ли*, высокую оценку приемлемости ответов «да»-подтверждение (Да, нельзя) и «нет»-опровержение (Нет, можно) и низкую оценку ответа «да»-опровержение (Да, можно), а для всех вопросов с частицей *ли* высокую оценку ответа «да»-опровержение и низкую для ответов «да»-подтверждение и «нет»-опровержение. Это подтверждает гипотезы о том, что оценки приемлемости ответов коррелируют с типом вопроса, и о том, что ответ «да»-опровержение является более приемлемым для вопросов с частицей *ли*, чем для вопросов без этой частицы.

Дети младшего школьного возраста показали похожие результаты в тесте на порождение ответов (доля «нет» среди всех ответов – 70%, доля «да» среди ответов-опровержений – 64%). При этом у испытуемых младшего школьного возраста преобладала принципиально другая стратегия вынесения суждений о приемлемости ответов на вопросы с отрицанием, чем у взрослых испытуемых. Для всех вопросов, за исключением вопроса «Как Вы считаете, обманывать никогда нельзя?», дети в среднем выбирали более высокую оценку приемлемости для ответа «да»-опровержение, чем для других двух ответов, а также чаще расценивали краткий ответ «да» именно как «да»-опровержение. Статистический критерий Уилкоксона показал, что результаты теста с извлечением суждений о приемлемости у детей и взрослых значимо отличаются во всех вопросах, кроме вопросов с частицей *ли*.

Значительные затруднения, с которыми столкнулись дети младшего школьного возраста при прохождении теста на извлечение суждений о приемлемости, не позволяют точно утверждать, что полученный результат не является случайностью, поэтому для дальнейшего исследования представляется интересным проанализировать восприятие общих вопросов с отрицанием в других возрастных группах (детей дошкольного возраста, детей среднего школьного

возраста, людей среднего и пожилого возраста), адаптировав методику для экспериментов с детьми. Предположительно, терпимость к ответу «да» на вопрос отрицанием будет уменьшаться с увеличением возраста испытуемых.

Литература

- Добрушина Е. Р.* 2014. Что значит слово *нет*? // Корпусные исследования по морфемной, грамматической и лексической семантике русского языка. М.: Изд-во ПСТГУ. С. 142–198.
- Евграфова С. М.* 1984. К вопросу о противопоставлении утверждения и отрицания // Лингвистические исследования: Типология. Диалектология. Этимология. Компаративистика: Сборник статей / отв. ред. В. И. Подлесская. М.: Наука. Ч. 1. С. 97–107.
- Мурашова О. В., Семушина В. А.* 2007. Отрицание в детской речи // Семантические категории в детской речи. Цейтлин С. Н. (ред.). СПб: Нестор-История. С. 138–160.
- Русская грамматика, 1980. Т. 2. / Н. Ю. Шведова (ред.). М.: Наука.

Вера Константиновна Харченко

*(Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
г. Белгород, Россия)
vera_kharchenko@mail.ru*

СЕМАНТИЗАЦИЯ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье исследованы факты приращения смысла к словам в детской речи, неявные при контекстуальном анализе, однако весьма значимые для ребенка. Проводится соответствие этому явлению в речи взрослых. Делается вывод не о противопоставлении языка и речи, а о выработке этического языка в структуре общего языка согласно афоризму: «Язык – венец воспитания».

Ключевые слова: семантизация слова, сокращение и увеличение признаков, этические смыслы.

SEMANTIZATION OF WORDS IN CHILDREN'S SPEECH

Abstract. The article examines facts of the incrementation of a meaning to words in children's speech, which are implicit in contextual analysis, but, however, very significant for a child. Correspondence to this phenomenon in the speech of adults is demonstrated. We do not make a

conclusion about the opposition of language and speech, but about the development of an ethical language in the general language structure according to the aphorism: “Language is the crown of the education”

Key words: semantisation of a word, reduction and increase of features, ethical meanings.

Приведем эпизод из книги А. Максимова «Как не стать врагом своему ребенку?»: «Мальчика спросили: “Кем ты хочешь быть?” Мальчик ответил: “Волшебником”. Все расхохотались. Мальчик удивился: “Когда я вырасту, я скорее всего буду работать в банке, как папа. Но вы же спросили, кем я *хочу* быть!”» [Максимов 2018: 33]. Поначалу нам казалось, что этот эпизод случаен, но постепенно мы стали добавлять к сказанному свои примеры.

Теплее. «Покормить тебя или сам?» Мальчик смущенно: «Покормить. Просто мне теплее становится, когда ты меня кормишь» (6 л.3 м.).

Имя. «А имя у змея?» – «А зачем? Отрицательных персонажей по имени не называют. Их же сразу жалко становится!» (9 л.4 м.).

Перед нами один из интереснейших вариантов детской семантизации слов (*хотеть, тепло, имя*), то есть семантизации сверх норматива. *Хотеть* противостоит реальному. *Хотеть* значит заглядывать туда, где присутствует не реально выполнимое желание, а нечто возможное, придуманное. *Теплее* обозначает в дополнении к вкусу признак по телесным ощущениям. *Имя* нарабатывает положительные свойства по отношению к людям, участвующим в именовании кого-либо. Ничего этого нет при «взрослом», стандартном словоупотреблении, а детская речь дарует словам... сверхсвойства.

Чтобы проследить это явление в живой речи, обратимся к континуальному аспекту онтогенеза – записям детей последовательно в течение дня (или хотя бы нескольких часов подряд!). Континуальная фиксация детских непопаданий в общей массе всего неправильного объясняет незамечание, неразличение взрослыми людьми такого процесса. Приведем записи одного дня в течение приблизительно трех часов нашего пребывания у внуков.

31 января 2012 года (Жене 5 л. 9 м., Льву 8 л.10 м.): *Не твое дело приставать к моей жизни! Упражнение «Берёзка» чем полезно? Кровь оттекает от попы. А если не будет оттекать, будут заболевания. – Какие? – Насморк. Предлагаю рассказать по картинкам Н. Радлова. Это вредно для психики, потому что я боюсь, что у меня не получится. Об учительнице музыки: А почему Татьяна Владимировна так легко занимается (такая деликатная)? А яблоки к иголкам (ежа) прилипли. А ему самому не больно было? Ведь они впились. Что нехорошая собака решила сделать? – Вывалить (сбросить) цветок. А там спала собака... А она почему не кинула за это? О картинке: Они встали на задние ноги и боднули! А жалко коз... Другая картинка: Они упрыгали в чулках (лягушки). А кто здесь получается плохой? Другая картинка: А что, они все зубы отцарапали? (собаки вгрызлись в стул с пружинами). Другая картинка: А ему надо было перебежать берег. А утки хотели украсть лягушек. Зайчика жалко. Рисует: Здесь я нарисую: было море... Был дом. А возле дома большой-большой обрыв в море. А там был человек возле обрыва. О рисунке: Он на березе так поедет, нет, на дереве поедет. А прыгать страшно: такой обрыв! А здесь стоит береза. Взрослый: И этого Радлова репрессировали, представляешь? Лев: Куда? О книге, где учат рисовать портреты. Лев: Смотри, баб, здесь пошагОвое... Лев за компьютером: Первый же оббросал всех ягодами. Это ягодная пушка. Все пять стай этой окрестности соединились в одну армию. Лев: Через минуту газодушителъ взорвался. А зенитки продолжали работать. Женя: Мне очень нравится такие загадки рисовать. Он хотел поймать рыбу динамитом. Удочку подsunул, а он поймал вместо рыбы крокодила, потому что нельзя так делать. Женя рисует настольную игру: Можно перехаживать три раза. Смотрим фильм: Каждый год на Земле рождается 130 миллионов детей. Женя маме, ждущей ребенка: Мама, а они тебя посчитали? [Харченко 2013: 79–80].*

Семантизация буквально тонет здесь в других особенностях детской речи: в словотворчестве (*газодушителъ*), в глагольном приставочном словообра-

зовании (*оббросал, отцарапали*) и формрообразовании (*прилигнули*), в акцентологии (*пошагОвое*), в эмоциональной сфере (*приставать к моей жизни, зайчика жалко*), в этической сфере (*а кто здесь получается плохой?*), в психофизиологической сфере (*это вредно для психики*). Мы же выделяем всего два примера: в речи Жени (Татьяна Владимировна так *легко* занимается; *легко* имеет дополнительный оттенок: «деликатно») и в речи Льва (*репрессировать* имеет дополнительный оттенок: «выселить куда-то»).

Рассмотрим другие примеры. – Я не умею *доедать*, я умею только есть! (5 л. 8 м.). Женя бабе Наташе про книжку Маршака «Про всё на свете»: Баб, как смешно! Такая *тонкая* книжка про всё на свете! (5 л. 11 м.). Роемся двумя руками в большом коробе: Лев, я знаешь, как искал? *По-собачьи* (6 л.). По телефону: Как Топка? – Ты хочешь спрашивать, что она *не заболела*? (6 л.). Мама о шапочке потеплее: Чтобы гулять и не думать. – А я всё равно *думаю!* (6 л. 1 м.). – А я пишу печатными. Так медленнее и *качественнее* (6 л.1 м.) [Харченко 2013: 75, 106, 110, 117].

В вышеприведенных примерах: *доедать* обозначает неполноценное, некачественное действие в дополнении к главному. *Тонкая* (о книжке) говорит о том, что в ней мало информации по сравнению с обычной книжкой. *По-собачьи* – так описывается не только плавание, но и другие действия, выполняемые попеременно руками. *Как кто-то?* – о ситуациях болезни. *Думаю* – означает процесс постоянный. *Качественнее* – значит в большем соответствии требованиям. Получается, что в детской речи семантизация слова идет не только в ожидаемом, буквальном смысле: *А ты Власова любишь? А что, его окружали? В кругу становились и...* (5 л.10 м.), но иногда с превышением нужной семантизации смысла. Еще интереснее проследить семантизацию отдельного слова, например, слова *вредно*.

– А *чавкать* полезно? – Нет. – Но и не *вредно*? (5 л.8 м.). Предлагаю рассказать по картинкам Н. Радлова. *Это вредно для психики, потому что я боюсь, что у меня не получится* (5 л.9 м.). Разговор о гранате, что очень полезен.

Женя: *А мандарины что, не полезные?* – Мандарины дешевле. – *Значит, вреднее?* (5 л.9 м.) [Харченко 2013: 75, 79, 83].

Примеры показывают, как сложно идет процесс семантизации слова, как влияют на него ранее усвоенные антонимы: *вредный – полезный, дорогой – дешевый*.

Однако если на сказанное посмотреть с позиций языка и речи, то оно не представляет собой никакой диалектики: движения сем в детском речевом словоупотреблении происходят постоянно, и нет смысла фиксировать, в какую сторону идет этот процесс: в прибавлении или убавлении тех или иных сем. Однако у ребенка речь и язык находятся в несколько ином соотношении: на базе речи формируется язык, поэтому обозначение «детская речь» можно считать условным, удобным, но вместе с тем затемняющим процесс выработки детского языка.

О непохожести детского слова и его «взрослого аналога» читаем в работах И.Н Горелова, А.М. Шахнарвича и многих других ученых. Говорится, что многозначность детских слов уместнее называть диффузностью. Это не то же самое, что полисемия конвенциональных слов. В речи взрослых носителей языка полисемия развивается в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова. «У полисемии во взрослой речи качественно иные основы, чем у диффузности детских слов. Диффузность – результат представления о действительности. Сходным предметам присваивается одно имя (сходным, разумеется, в представлении ребенка)» [Шахнарвич 1979: 173]. Многозначность и диффузность – правильное противопоставление, но стоит задуматься, так ли уж взрослый язык ушел далеко от детского языка, от детского слова. Когда в речи взрослых наблюдается приращение сем? Похоже, мы слишком увлеклись противопоставлением языка и речи, а детские слова нам подсказывают, как рождается полноценный язык на основе окружающей человека речи. Именно с этих позиций мы попытаемся изучать речь взрослых. И вот оказа-

лось, что в поисках хорошего языка взрослый человек тоже по-своему семантизирует слово, причем идеальный язык он вырабатывает различными способами.

Во-первых, он обращается к некоторым цитатам. Например, для слов «носить», «томить»: *Просто мы на крыльях носим то, что носят на руках. О рыцарь, что тебя томит, о чем твои печали?* Анализ цитат обычно не дает возможности заметить это приращение смысла слова внутри цитаты.

Во-вторых, хорошее слово может возникать через подключение афоризма. Возьмем три слова: «наряд», «шрам», «ласка». *Наряд меняет нрав мой!* (Шекспир), *Над шрамом шутит тот, кто не был ранен* (Шекспир); *Потребность в ласке всегда больше любой ласки* (М. Шишкин). Мы привычно анализируем афоризмы, но при этом мало внимания уделяем приращению смысла слова в афоризме.

В-третьих, иногда само слово требует изменения пусть небольшого, но существенного. Откроем словарь XIV-XVII веков, в котором 477 слов, включающих компонент БЛАГО-. *Благорачительный* – не то же самое, что рачительный, здесь есть прицел, подсказка на адресность. *Благонаследие* – это не просто наследие, это духовное богатство. *Благодвижение* – так обозначали послушание.

Наконец, в-четвертых, это присоединение приставки или чаще еще одной приставки к слову: *приснула, подобиделась*.

Получается, что мы творим свой элитарный язык, пользуясь древней идеей, что язык – венец воспитания. Мы иногда привносим в слово этический компонент, как дети, олицетворяющие сверхпонимание слова. *Хотеть, теплее, имя, думать, качественнее...* Таких примеров немного, но они существенные. «Язык богаче, чем любая интуиция. В словах мы способны услышать нечто большее, чем увидеть в вещах... Достаточно прочесть стихи истинного поэта, например Рильке, и мы поймём, что язык, как он говорил, раскрывает нас самих себе» [Башляр 2009: 352].

Предварительные выводы таковы.

1. Процесс семантизации слов – это процесс, охватывающий, с одной стороны, недобор признаков в слове: *А почему они [бабушки в фильме] все хором кричали: «Павлик!»* (5 л. 8 м.). *Хором* можно говорить о *заранее отрепетированном* исполнении. С другой стороны, семантизация включает, как это на первый взгляд ни странно, и перебор признаков. Значение слова, таким образом, представляет собой подвижное образование, в котором недобор признаков может сочетаться с их перебором.

2. В семантизации слова велика роль не столько контекста, сколько ситуаций, пережитых ребенком, когда контекст однозначно сталкивается с ранее испытанными ситуациями в пользу ситуаций. *Легко* занимается – деликатно.

3. Перебор признаков не всегда заметен в детской речи. Процесс семантизации сопровождается более яркими процессами: словотворчеством, формотворчеством, меной ударения, почему этот процесс менее заметен в общем ряду детского говорения.

4. «Приписывание» слову дополнительных сем трудно наблюдать еще и потому, что процедура эта становится более индивидуальной, она уходит внутрь говорения, и на поверхности детской речи обнаруженные следы воспринимаются как случайное отражение глубинного неслучайного процесса.

5. Процесс семантизации слова чрезвычайно важен, поскольку влияет на формирование личности ребенка, на понимание им жизненных ситуаций.

Литература

- Башиляр Г. 2009. Избранное: Поэтика грезы: пер.с фр. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 440 с.
- Горелов И.Н. 2018. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974.
- Максимов А. 2018. Как не стать врагом своему ребенку. СПб.: Питер. 224 с.
- Харченко В.К. 2013. Детская речь: аспекты исследования лонгитюда, новые материалы, электронная база высказываний. М.: Изд-во Литературного ин-та им. А.М. Горького. 132 с.
- Шахнарович А.М. 1979. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю.А., Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука. С. 148–233.

ИНПУТ. ДИАЛОГ. КОММУНИКАЦИЯ

Елена Евгеньевна Ляксо
(Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург)
lyakso@gmail.com

Ольга Владимировна Фролова
(Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург)
olchel@yandex.ru

Александр Сергеевич Николаев
(Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург)
al.nikolajew@gmail.com

Виктор Александрович Городный
(Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург)
wimndgor@mail.ru

Алексей Сергеевич Григорьев
(Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург)
a.s.grigoriev89@gmail.com

РАСПОЗНАВАНИЕ ВЗРОСЛЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ПО ХАРАКТЕРИСТИКАМ ИХ РЕЧЕВЫХ СИГНАЛОВ¹

Аннотация. Сложно переоценить роль эмоций в жизни человека. Однако вопрос о соответствии внутреннего состояния и внешних проявлений эмоций в голосе, лицевой экспрессии, поведении – базовый вопрос, однозначно не решенный в настоящее время. Исследование проведено с целью изучения распознавания взрослыми эмоционального состояния ребенка при прослушивании его речевых сигналов. Проведены две серии перцептивных исследований. В первой экспериментальной серии русские (n=13) и индийские эксперты (n=13) с профессиональным опытом работы в области речевых технологий при прослушивании речевого материала типично развивающихся (ТР) детей в возрасте 8–12 лет определяли четыре состояния «радость – нейтральное – печаль – гнев». Во второй серии аудиторы (n=20) – магистранты биологической и технической специализации распознавали три эмоциональных состояния детей «комфорт – нейтральное – дискомфорт» на основе прослушивания тестов,

¹ Работа выполнена при поддержке грантов РНФ (№ 18-18-00063 – исследование 2) и РФФИ – ИНД-а (№19-57-45008 – исследование 1).

содержащих речевой материал 8–12 летних детей ТР, детей с синдромом Дауна (СД), расстройствами аутистического спектра (РАС).

Ключевые слова: эмоциональное состояние ребенка, перцептивный эксперимент, детская речь.

ADULTS' RECOGNITION OF CHILDREN'S EMOTIONAL STATE VIA THE CHARACTERISTICS OF THEIR SPEECH SIGNALS

Abstract. It is difficult to overestimate the role of emotions in human life. However, the question of the correspondence between one's psychological state and manifestations of his/her emotional state in the voice, facial expression, behavior is a basic question that has not been unequivocally resolved at the present time. The current research was carried out with the aim of studying adult's recognition of the emotional state of children via their speech. Two series of perceptual experiments were carried out. In the first series, Russian (n = 13) and Indian experts (n = 13) with professional experience in the field of speech technologies recognized four emotional states "neutral—joy—sadness—anger" via speech samples of typically developing (TD) Russian and Indian children aged 8–12 years. In the second series, the listeners (n = 20), master students in biology and information technologies recognized three emotional states of children, "comfort—neutral—discomfort" based on the speech material of 8–12 year old Russian TD children, children with Down syndrome (DS), and autism spectrum disorders (ASD).

Keywords: child emotional state, perceptual experiment, child speech

Различают врожденные (базовые) и приобретенные в течение жизни (социальные) эмоции. Врожденные эмоции проявляются независимо от социокультурных особенностей, но их распознавание зависит от многих факторов [Izard 1977]. Социокультурные особенности [Jiang et al. 2015], возраст говорящего и слушающего, пол и типы эмоций играют важную роль в распознавании эмоциональных состояний. Эмоции, отраженные в характеристиках голоса и речи, играют важную роль в общении без визуального контакта, когда важно быстрое распознавание эмоций собеседника.

С целью проверки предположения о возможности распознавания базовых эмоций по характеристикам речи детей проведены исследования по распознаванию эмоциональных состояний русских и индийских детей экспертами – носителями русского и тамильского языков; по распознаванию эмоционального состояния русских типично развивающихся (ТР) детей и детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и синдромом Дауна (СД).

Оценка эмоционального состояния проводилась по спонтанной речи детей. Запись спонтанной речи осуществляли в ситуации «диалог взрослый – ребенок», позволяющей вызвать различные эмоциональные состояния у детей, адаптированной к возрасту 8–12 лет (исследование 1) и к речевым возможностям ребенка (исследование 2): экспериментатор задавал ребенку вопросы о школе, учителях, одноклассниках, дополнительных занятиях, семье, прогулках и развлечениях: «Какие игры тебе нравятся?»; «Какие уроки, учителя тебе не нравятся? Почему?», «Что ты любишь делать?». Записи речи и поведения ребенка проведены рекордером Marantz PMD660 с внешним микрофоном SENNHEIZER e835S и видеокамерой SONY HDR-CX560E. Исследование одобрено Этическим комитетом СПбГУ.

Исследование 1. Классификация четырех состояний «радость – нейтральное (спокойное) – печаль – агрессия» русскими и индийскими экспертами по спонтанной речи русских и индийских детей. В исследовании приняли участие 30 детей в возрасте 8–12 лет – 12 детей, для которых русский язык является родным (родились и живут в Санкт-Петербурге, Россия); 18 детей – носителей тамильского языка (родились и живут в Веллуре, Индия, Vellore, India). В качестве аудиторов выступали взрослые, говорящие на русском и тамильском языках (по 10 взрослых), которым было предложено послушать образцы речи русских и индийских детей, произносимые в разных эмоциональных состояниях. Все аудиторы обладали профессиональным опытом работы в области речевых технологий (для русских аудиторов – $12,8 \pm 8,8$ лет; для индийских – $13,7 \pm 9,2$ лет), поэтому в дальнейшем они обозначены как эксперты.

Русские эксперты лучше определили состояние радости (60% правильных ответов) и нейтральное состояние (84%) в речи русскоязычных детей по сравнению с состоянием грусти (44%) и состоянием гнева (25%). Наибольшее количество речевых образцов они отнесли к нейтральному состоянию. Индийские эксперты лучше, чем русские эксперты, распознали эмоциональное состояние гнева (46%); хуже, чем русские эксперты, классифицировали состояние радости

(39%), состояние печали (36%) и нейтральное состояние (46%) в речи русских детей. Русские и индийские эксперты сошлись во мнении при распознавании состояния печали (табл. 1).

Таблица 1. Матрица спутывания – распознавание эмоционального состояния по спонтанной речи русских детей русскими и индийскими экспертами, %

	Радость		Нейтральное		Печаль		Гнев	
	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И
Радость	60	39	36	25	3	18	1	18
Нейтральное	9	7	84	46	6	31	1	16
Печаль	5	13	45	31	44	36	6	20
Гнев	9	11	47	22	19	21	25	46

Р – Русские эксперты, И – Индийские эксперты

Русские эксперты лучше распознавали эмоциональное состояние русских детей по сравнению с индийскими экспертами ($p < 0,0001$ – критерий Манна-Уитни) – особенно для нейтрального состояния ($p < 0,0001$) и состояния радости ($p < 0,01$), но не для печали. Русские эксперты не определили состояние гнева по речевым сигналам русских детей.

Индийские эксперты определили нейтральное состояние (86% правильных ответов), состояние печали (86%) и состояние гнева (81%) в речи детей, говорящих на тамильском языке, лучше, чем состояние радости (80%). Русские эксперты лучше определили нейтральное состояние (72%) и состояние печали (58%) в речи детей, говорящих на тамильском языке, по сравнению с состояниями радости и гнева (42%). Выявлено согласие экспертов по классификации нейтрального состояния. Индийские эксперты лучше распознавали все эмоциональные состояния тамильских детей по сравнению с русскими экспертами (табл. 2).

Таблица 2. Матрица спутывания - распознавание эмоционального состояния индийских детей русскими и индийскими экспертами по спонтанной речи, %

	Радость		Нейтральное		Печаль		Гнев	
	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И
Радость	42	80	35	17	8	2	15	1
Нейтральное	11	6	72	86	10	6	7	2
Печаль	7	1	31	9	58	86	4	4
Гнев	24	5	29	11	5	3	42	81

Р – Русские эксперты, И – Индийские эксперты

Индийские эксперты лучше классифицировали эмоциональную речь индийских детей, чем русские. Российские эксперты хуже классифицировали состояние радости и гнева по сравнению с нейтральным состоянием и состоянием печали.

Результаты исследования показали способность кросс-культурного распознавания эмоционального состояния по речи детей, принадлежащих к разным языковым средам. Специалисты – носители русского и тамильского языков – точнее распознавали эмоциональное состояние детей на их родном языке. Наши данные оригинальные, получены впервые. Русский – один из восточнославянских языков, принадлежащих к индоевропейской семье. Тамильский – один из классических языков мира [Stein 1977] – это язык тамильско-канадской группы евразийских языков, принадлежащей к дравидийской семье. Оба языка имеют древнее происхождение, а страны, в которых они используются, имеют многовековую самобытную культуру.

Исследование 2. В исследовании участвовали 20 аудитором – 10 магистрантов-биологов и 10 магистрантов технической специальности (ТС). Перед ними стояла задача: на основе прослушивания материалов трех тестов, содержащих речевой материал 8–12-летних детей ТР, детей с СД и РАС (по 30 сигналов 10 детей, аннотированных по состояниям «комфорт-нейтральное-

дискомфорт» в каждом тесте), определить эмоциональное состояние ребенка. Никакой информации о детях и речевом материале аудиторы не имели.

При распознавании эмоционального состояния ТР детей аудиторы испытывают трудности, определяя нейтральное состояние (43% и 49% –правильных ответов у аудиторов биологов и ТС соответственно) и состояние дискомфорта (42,6% и 43,6%), лучше определяют комфортное состояние (62,6% и 57%). Состояние дискомфорта аудиторами двух групп распознается у детей с СД и РАС лучше, чем состояние комфорта, при большем числе правильных ответов для детей с РАС (86,5% и 79,5% ответов – биологи и ТС соответственно), чем с СД (74% и 72%). Аудиторы-биологи лучше определяют состояние комфорта у детей с СД (70,3%) и РАС (69,1%), чем аудиторы ТС (64% и 64,5%) (табл. 3). Нейтральное состояние лучше определяют по речевым сигналам детей с РАС (61% и 63,4% – биологи и ТС), чем по речевым сигналам детей с СД (59,6% и 51% ответов биологов и ТС).

Таблица 3. Распознавание эмоционального состояния детей с РАС и СД: количество правильных ответов, %

СД								
Биологи					ТС			
	комф	нейтр	Диск			Комф	нейтр	Диск
комфорт	70,3	21,8	7,9		Комфорт	64	24	12
нейтральное	22,2	59,6	18,2		Нейтральное	30	51	19
дискомфорт	14	12	74		Дискомфорт	12	16	72
РАС								
комфорт	69,1	16,4	14,5		Комфорт	64,5	17,3	18,2
нейтральное	25	61	14		Нейтральное	21,8	63,4	14,8
дискомфорт	11,1	3,3	86,5		Дискомфорт	15,2	5,5	79,3

В целом данные проведенного эксперимента подтверждают результаты ранее представленных перцептивных исследований [Ляско и др. 2020] и позволяют перейти к рассмотрению возможности автоматического распознавания,

что является необходимым условием при создании обучающих систем, систем ассистивной и альтернативной коммуникации.

Литература

- Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Гречаный С. В., Матвеев Ю. Н., Верхоляк О. В., Карпов А. А. 2020. Голосовой портрет ребенка с типичным и атипичным развитием / под ред. Е.Е. Ляксо, О.В. Фролова. Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений. СПб., 204 с.
- Izard K. 1977. Human emotions. NY: Plenum Press.
- Jiang X., Paulmann S., Robin J., Pell M. D. 2015. More than accuracy: Nonverbal dialects modulate the time course of vocal emotion recognition across cultures. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. Vol. 41. P. 597–612.
- Stein B. 1977. Circulation and the historical geography of Tamil country // Journal of Asian Studies. Vol. 37 (1). P. 7–26.

Ольга Викторовна Ненонен

(Университет Тампере,
г. Тампере, Финляндия)

Olga.Nenonen@tuni.fi

Светлана Карпова

(Кипрский университет,
г. Никосия, Кипр)

karpova.sviatlana@ucy.ac.cy

Наталья Рингблом

(Стокгольмский университет,
г. Стокгольм, Швеция;

Даларна Университет,
г. Фалун, Швеция)

natasha.ringblom@slav.su.se

ЧТО И КАК «АКЦЕНТИРУЮТ» ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДЕТИ В ФИНЛЯНДИИ, ШВЕЦИИ И НА КИПРЕ

Аннотация. Цель статьи – поделиться наблюдениями об особенностях произношения и акцента у двуязычных детей в Финляндии, в Швеции и на Кипре. Предпринимается попытка выделить общие и отличительные черты в фонетическом оформлении речи детей-

билингвов с разными языковыми парами и тип языкового взаимодействия (акселерация, децелерация, интерференция) или его отсутствие.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, акцент, билингвы.

ACCENT FEATURES IN BILINGUAL CHILDREN FROM FINLAND, SWEDEN AND CYPRUS

Abstract. The aim of this study is to examine the peculiarities of the pronunciation and the accent in the speech of bilingual children in the three countries: Finland, Sweden and Cyprus. It attempts to reveal similarities and differences in terms of phonetic development of bilingual children with different language pairs and the type of cross-linguistic interaction, in particular acceleration, deceleration, transfer or its absence, or neutral effect.

Keywords: phonetic interference/interaction, accent, bilinguals.

В ситуации языкового контакта неизбежно возникает интерференция, языки билингва переключаются, взаимодействуют. Хочется привести широко цитируемое высказывание В. Ю. Розенцвейга: «Следует принять за аксиому, что нет двуязычия без интерференции» [Розенцвейг 1972: 16]. Интерференция проявляется на всех уровнях языка, но фонетическая интерференция (ФИ) считается наиболее яркой, так как имеет особенно заметную перцептивную выпуклость в устной речи. ФИ вызывает отклонения от произносительных норм и воспринимается носителями языка как иноязычный акцент. В отличие от ФИ акцент, как правило, понимается более широко, с учетом не только лингвистических причин, но и социологических, психологических, физиологических и методических факторов. Кратко отличие ФИ и акцента можно обозначить следующим образом: *фонетическая интерференция* (ФИ) возникает в речи говорящего вследствие языкового контакта, в то время как *акцент* существует в восприятии носителя языка. Акцент – это особый маркер, создающий языковой портрет говорящего и оказывающий определенное коммуникативное воздействие на носителя языка [Вишневская 1993; Абрамова 2012].

В качестве источников акцента обычно предлагается выделять: (1) ошибки артикуляционного, фонологического и смешанного типов в одном языке под влиянием другого языка, (2) ошибки в месте ударения, передаче его характера,

долготы и краткости звуков, (3) интонационные ошибки, (4) нарушения связи между элементами слова (catenation) [Брызгунова 1963: 300–301; Пирогова 1969: 3–4; Mackey 2000: 47–53]. В современных исследованиях выделяется два основных противоположных принципа отношения к акценту при обучении и оценке. Принцип «как у носителя» (nativeness) предполагает, что корректное произнесение без акцента является одновременно основной целью обучения произношению и стандартом его оценки. Принцип «разборчивости/внятности» (intelligibility), напротив, выдвигает на первое место доступность для понимания, подчеркивая тем самым, что акцент не обязательно приводит к недопониманию или к коммуникативным неудачам [Harding 2017: 17].

Материалом данного исследования являются три отдельных базы данных устной речи детей-билингвов дошкольного возраста, собранные в Финляндии, Швеции и на Кипре. Экспериментальный материал содержит все русские гласные и согласные фонемы в разных фонетических позициях и сочетаниях. Слуховой анализ материала проводили авторы данного исследования и аудиторы (носители языка). В эксперименте участвовали 25 информантов из Финляндии, 25 информантов из Швеции и 25 (4;0 – 6;0) информантов с Кипра. Задача эксперимента – описать акцент и выделить общие и отличительные черты в фонетическом оформлении речи детей-билингвов с разными языковыми парами.

Наше исследование направлено на ФИ в речи информантов, выраженную в перенесении звуков, звукокомплексов и некоторых фонетических характеристик из одного языка в другой и изменение ритмической структуры слова в виде переноса ударения под действием языка билингвальной пары. Материалы трех баз данных обнаруживают вариативность произносительных особенностей детей как между билингвальными парами (финский-русский, шведский-русский, кипрский диалект греческого-русский), так и внутри них. Тем не менее в сложной картине ФИ просматриваются определенные тенденции, что позволяет сделать некоторые обобщения.

Типичной чертой билингвизма является фонетический трансфер, проявляющийся в иноязычном акценте в русском языке. «Финский акцент» возникает в результате следующих процессов:

□ перенос фонем финского языка в русский ([**дом**] (4;5) *дом*, [**пдушка**] (4;4), (4;5) *подушка* – финский [d] альвеолярный, более слабый, апикальный вместо русского [д] зубного, напряженного, дорсального; [**флак**] (3;5) *флаг*, [**юлка**] (3;5), (4;3) *ёлка*, [**иголка**] (4;3) *иголка* – финский [l] слабый альвеолярный вместо русского [л] дентального; [р'иб'о**нак**] (4;5) *ребёнок* – финский [ö] гласный переднего ряда вместо русского [о] гласного заднего ряда);

□ недодифференциация гласных /и-ы/ ([и] [**скрипка**] (6;3) *скрипка*, [**крип**] (4;5) *гриб*; [ы] [**риба**] (4;4) *рыба*, [**машина**] (4;5) *машина* – замена финским [i]);

□ неудачная реализация безударных гласных и отсутствие редукции ([ъ] → [и]: [**дэв'ицкь**] *девочка*, [**бул'ицкь**] *булочка*, [**б'эл'ицкь**] *белочка*, [**цв'оцд'ицкь**] *звёздочка*, [**баб'ицкь**] *бабочка* (4;4 – 5;1), [**л'б'он'ик**] *ребёнок* (4;10));

□ недодифференциация звонких и глухих ([к'рип] (4;3) *гриб*, [**клас**] (4;3), [**клаθ**] (6;3) *глаз*; [**пабушкь**] (5;4) *бабушка*, [**пран**] (4;3), (6;3) *баран*; [**блдушкь**] (4;3), (6;2) *подушка*);

□ недодифференциация палатализованных и непалатализованных ([бэлкь] (4;3) *белка*; [**тул'эн'**] (4;3), [**тул'эн**] (4;4), [**т'улэн'**] (4;5) *тюлень*; [**двэр**], (4;4) *дверь*; [**игол'ка**] (4;5) *иголка*; [**пол'н'иј**] (5;3) *полный*; [**стол'**] (4;4) *стол*);

□ недодифференциация фрикативных и аффрикат ([шлва] *сова* (4;10); [**нош**] *нос* (4;6); [**жв'ождач'кь**] *звездочка* (4;8); [**рлч'оскь**] *расческа* (4;3), [**кош'ка**] (4;3) *кошка*);

□ перенос финской акцентной структуры (словесное ударение на первом слоге) в русский язык ([кАр^нд^ш] (4;2, 4;4, 4;5) *карандаш*; [пАдушкь]

(5;3, 6;2) *подУшка*), несколько реже в двусложных – [нОск’и] (4;2, 4;4, 4;5) *нос-кИ*, [нАск’и] (6;4) *носкИ*; [кАрмън] (6;4) *кармАн*; [мАл’иш] (5;3, 6;2) *мальИш*).

Что касается «шведского акцента», у слабых билингвов были выявлены следующие закономерности:

□ сложности с произнесением звука [ы], замены на [и] (слова *мышка* и *мишка*, *были* и *били*, например, часто произносят одинаково ([м’ишкъ] (4;3), [м’и б’ил’и] (4;8) *мы были*), обратных замен обнаружено не было;

□ вокалические ошибки, такие как замена [о] на [у] в русских словах по аналогии со шведским ([мауфка] (4;5) *морковка*);

□ затруднение в произнесении некоторых аффрикат и фрикативных, неразличение согласных: /ч/, /ш/, /щ’:/, /ж/ ([в’эч’и] (5;4) *вещи*, [палмощ’:] (5;4) *помочь*);

□ недодифференциация палатализованных и непалатализованных связана с тем, что этой оппозиции нет в шведском языке; детям трудно произнести твердый согласный, так как в шведском есть только палатализованный звук, особенно это заметно на конце глаголов в форме прошедшего времени по аналогии со шведским, отсюда произношение ([ја пр’ишол’] (4;6) *я пришел*, [нэ хлт’ел’а] (4;6) *не хотела*), в последнем примере обращает на себя внимание отсутствие палатализации при произнесении частицы: [нэ] произносится вместо [н’э] ([нэ хлт’ел’а]). Таким образом, детям иногда бывает трудно произносить и палатализованные согласные, иногда они «утрируют» палатализацию, вставляя лишний звук [j] между согласным и гласным ([у м’эн’ja] (5;2) *у меня*, [у т’эб’ja] (5;2) *у тебя*);

□ полугласный звук [j] может отсутствовать в абсолютном начале слова по аналогии со шведским ([эл’энь] (5;7) *Елена*, [эм] (5;7) *ем*) или в позиции после гласного [памајит] (5;2) *поймает*);

□ перенос двойного ударения (двойного акцента), характерного для шведской акцентной структуры, в русский язык (отмечен у билингва с очень слабым русским языком: [мАммА] (4;1) *мама*).

Далее рассмотрим основные проявления «греческого акцента» (кипрский диалект греческого):

□ подобно финскому и шведскому наблюдается недодифференциация гласных /и-ы/, при этом чаще всего [ы] заменяется на [и] ([у лис'и] (4;3) *у лисы*, [мал'иш] (4;6) *малыш*, [м'ишкь] (5;2) *мышка*, [пр'игнула] (5;2) *прыгнула*, [б'ил'и] (5;7) *были*, [р'ибы] (4;9) *рыбы*; но бывают и обратные замены ([лн~~ы~~] (4;1) *они*);

□ другие вокалические ошибки / замены гласных ([о-э]: [пот'эм] (4;1) *потом*, [э-а] [пт'ан'ч'ик'и] (4;8) *птенчики*, [л-у] [акус'ила] (4;1) *укусила*, [о-ы]: [в ныру] (5;6) *в нору*);

□ оглушение звонких согласных: ([испукалас'] (4;7) *испугалась*, [уб'икала] (4;7) *убегала*, [ис в'идра] (5;3) *из ведра*);

□ недодифференциация палатализованных и непалатализованных ([л'ис'а] (4;2) *лиса*, [ув'ид'эл'а] (4;2) *увидела*, [пот'ом] (4;5) *потом*, [мач'ик] (5;7) *мячик*, [п~~р~~ам] (5;5) *прям*); подобно шведским билингвам часто смягчают непалатализованный звук [l] ([длстал'а] (4;9) *достала*, [хлт'ел'а] (4;3) *хотела*, [л'ов'ишь] (4;0) *ловишь*);

□ отсутствие полугласного [j] ([п~~л~~мажит] (4;5) *поймает*, [п~~л~~мала] (5;1) *поймала*, [с'эст'] (4;7) *хочет съесть*);

□ недодифференциация однофокусных и двухфокусных, фрикативных и аффрикат ([с'ар'ик] (4;3) *шарик*, [сто] (4;5) *что*, [м'искь] (4;0) *мышка*, [коска] (4;80) *кошка*, [уб'изала] (5;1) *убежала*, [лез'ит] (5;8) *лежит*, [ис'о] (4;0) *ещё*, [шабакь] (4;2) *собака*, [пт'ицки] (5;3) *птички*); глухая аффриката [ц] произносится приблизительно как русский звук [ц], но с легким шепелявым при-

звуком; звук [с] произносится мягко с легким шепелявым призвуком: [лис^с'а] (5;2) *лиса*, [с'арокъ] (4;9) *сорока*, [с'ас'иски] (4;3) *сосиски*);

□ ошибки в месте ударения очень частотны (*былИ* (4;5), (4;9), *кушАть* (5;6), *раскИдал* (5;1), *с двОими* (4;2), *лавЮт* (4;3), *скушАть* (5;4)).

Как видно на примерах «финский», «шведский» и «греческий/кипрский» акценты имеют общие черты. Несмотря на общую тенденцию быстрого усвоения гласных, билингвы из трех стран продолжают допускать вокалические ошибки (нередко под влиянием сильного языка), из которых самыми распространенными являются ошибки при произнесении [ы] / [и]. Это свидетельство **децелерации**, т. е. отставания в фонологическом развитии, которое отмечают у билингвов многие исследователи [Paradis & Genesee 1996; Marecka et al. 2019; Tamburelli et al. 2014; Nenonen 2020]. При усвоении русских согласных у двуязычных детей возникает много сложностей, из которых самые заметные касаются становления сибилантов и аффрикат (смешение, взаимозамены), оппозиций палатализованные – непалатализованные (преимущественно палатализация непалатализованных, но также и недодифференциация), полугласного /j/. Билингвы из трех стран поздно усваивают словесное ударение, особенно заметна тенденция перенесения акцентной структуры из доминантного языка (финского, шведского или греческого/кипрского диалекта) в русский. Таким образом, затруднения связаны прежде всего с лингвоспецифическими явлениями русского языка, которые усваиваются билингвами с опозданием (децелерация).

Собранный материал позволяет проследить не только параллели в разных акцентах, но и некоторые особенности. Так, неразличение звонких и глухих согласных демонстрируют лишь билингвы из Финляндии и с Кипра, шведские дети не делают подобных ошибок, так как в шведском есть четкая оппозиция звонкий-глухой. У финско-русских билингвов акцент замечен не только в лингвоспецифических звуках, но и в согласных, имеющих параллели в финском и при этом артикуляционно отличающихся от своих «финских парных». Отмечаются также случаи некорректного произнесения «идентичных согласных»

(очень близких по артикуляции), несмотря на кажущуюся широкую артикуляционную практику (например, [ф] = [f] и [ш] = [ʃ]). Здесь мы видим **интерференцию**, перенос звуков из сильного языка в слабый. По-видимому, артикуляционная близость совсем не гарантирует более быстрой усвояемости, т. е. **акселерации**. На скорость усвоения влияет функциональная активность звука в фонетической системе, так, например, редкие в финской системе звуки могут по аналогии восприниматься как редкие или необычные и в русской системе [Ненонен 2016: 270].

Фонетическая интерференция особенно заметна у детей младшего возраста и определяется, в частности, количеством и качеством инпута, временем, затраченным на освоение языка, и индивидуальными отличиями детей. Так происходит в том числе и у симультанных билингвов, у которых оба языка родные. Акцент может со временем или временами стираться, иногда он пропадает совсем – такое развитие возможно в ситуации, когда значительно добавляется инпут и возникают благоприятные условия для обильной, разносторонней коммуникации на русском языке, желательно с полным погружением.

Литература

- Абрамова И.Е.* 2012. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. М.: Флинта. 289 с.
- Брызгунова Е.А.* 1963. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Изд-во МГУ. 306 с.
- Вишневская Г.М.* 1993. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка). Докт. дис. СПб.. 481 с.
- Ненонен О.* 2016. Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста. Докт. дис. Хельсинки: Slavica Helsingiensia 48. 293 с.
- Пирогова Н.К.* 1969. Русское литературное произношение. М.: Просвещение. 71 с.
- Розенцвейг В.Ю.* 1972. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика. Л. 80 с.
- Harding, L.* 2017. What do Raters Need in a Pronunciation Scale? The User's View. In: T. Isaacs & P. Trofimovich (eds) Second Language Pronunciation Assessment. Interdisciplinary Perspectives. Bristol: Multilingual Matters. Pp. 12–34.
- Mackey, W.F.* 2000. The Description of Bilingualism. In L. Wei (Ed.), The Bilingualism Reader. London: Routledge. Pp. 26–57.

- Marecka, M., Wrembel, M., Otwinowska, A., Szewczyk, J., Banasik-Jemielniak, N., & Wodniecka, Z.* 2019. Bilingual Children's Phonology Shows Evidence of Transfer, But Not Deceleration in Their L1. In *Studies in Second Language Acquisition*, 42. Pp. 89–114.
- Nenonen, O.* 2020. Case Studies of Phonological Development in Six Preschool-aged Russian-Finnish Bilingual Children. In E. Babatsouli & M.J. Ball (eds), *An Anthology of Bilingual Child Phonology. Second Language Acquisition*, no. 142, MULTILINGUAL MATTERS, Bristol. Pp. 85–116.
- Paradis, J., & Genesee, F.* 1996. Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? In *Studies in Second Language Acquisition*, 18. Pp. 1–25.
- Tamburelli, M., Sanoudaki, E., Jones, G., & Sowinska, M.* 2014. Acceleration in the Bilingual Acquisition of Phonological Structure: Evidence from Polish–English bilingual children. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 18. Pp. 713–725.

Валентина Алексеевна Садикова
(МГИК, г. Химки, Россия)
Vsadnik46@mail.ru

ТОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности топологического подхода к изучению первоначального освоения ребенком смысловых отношений посредством глобальных структурно-смысловых единиц, совокупность которых представляет собой языковую топологию. Неосознаваемое владение этими единицами присуще человеку изначально, до практического овладения языком. Автор обращает внимание на закономерный переход от бессознательного использования ребенком языковой топологии к формированию его языкового сознания, которое развивается через потребность и практику общения.

Ключевые слова: смысл, структурно-смысловые/ментально-языковые модели, языковая топология, языковое сознание, топологический подход.

TOPOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF CHILDREN'S COMMUNICATION

Abstract. The article explores the possibilities of a topological approach to the study of a child's initial development of semantic relationships through global structural-meaning units, which constitute linguistic topology. Unconscious possession of these units is inherent in a person from the beginning of life, until the practical mastery of the language. The author draws attention to the natural transition from the unconscious use of language topology by a child to the formation of his/her language consciousness, which develops through the need and practice of communication.

Keywords: meaning, structural-meaning/mental-language models, language topology, language consciousness, topological approach.

Интент-анализ, лежащий в основе большинства новейших работ, посвященных детской речи, безусловно, продуктивен. Однако возможен и другой подход, топологический, основанный на топике как системе структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла [Садикова 2017]. Надо только иметь в виду, что, применяя *те же самые* модели для анализа (а не порождения), мы имеем дело с их другой ипостасью – ментально-языковой.

Если интент-анализ позволяет «выявить скрытый смысл выступления», обнаружить намерения автора, то топологический анализ, основанный на системе глобальных структурно-смысловых единиц, дает возможность исследовать самое начало освоения СМЫСЛА как такового ребенком. Другими словами, позволяет понять, как ребенок осознает целостный смысл мира, его составляющие и их взаимодействие, как он *начинает* ориентироваться в этом мире и приходит к необходимости освоения ЯЗЫКА, чтобы с этим миром (в этом мире) общаться. Ведь изначально интенции начинающегося человека совпадают с его физиологическими потребностями, а значит должны быть *общие* для того и другого единицы, позволяющие перейти от бессознательного освоения мира к его осознанному познанию. В изучении этого начала и может быть использован топологический подход. Ж. Пиаже, хотя и не употребляет предложенный нами термин, по сути дела говорит о том же самом: «Осознание представляет собой <...> реконструкцию на высшем – сознательном уровне элементов, уже организованных иным образом на низшем – бессознательном уровне. Остается ответить на два вопроса: какова структура процесса осознания и какова его функция?» [Пиаже 2001: 256]. Топологический подход дает если не возможность исчерпывающего ответа на эти вопросы, то обоснованную перспективу понимания возможных ответов.

До языка детьми осваивается субстанциональное «пространство» языка и выявляются смысловые отношения этих «субстанций»: ИМЕНА вещей и людей, ПРИЧИНЫ и СЛЕДСТВИЯ собственных и чужих ДЕЙСТВИЙ, ОБСТОЯТЕЛЬСТВА (места, времени, цели), ПРИЗНАКИ и КАЧЕСТВА вещей,

разновидности (ВИДЫ) похожих объектов, ОБЩЕЕ как возможность нечто объединять в классы, ЧАСТНОЕ как возможность по ПРИЗНАКАМ отличать одно от другого, СРАВНИВАЯ, отбирать нужное и так далее. Ребенок еще не осознает этих понятий, но осваивает их как реалии окружающей его действительности, как *отношения*, в которые эти реалии вступают, *взаимодействуя* друг с другом и с ним самим. Другими словами, с использования языковой топологии начинается и освоение – пока бессознательное – общения. Мой сын в семь месяцев научился указывать пальчиком на предмет, который я *называла*. То есть задолго до года, когда дети обычно произносят первые слова, понял, что такое ИМЯ. А указательный жест использовал, подражая мне, т.е. уже освоил *смысл* этого ДЕЙСТВИЯ посредством СРАВНЕНИЯ с моим ДЕЙСТВИЕМ.

Хотя «важная характеристика языкового сознания содержится в том, каким образом, на основе каких механизмов оно осуществляется при продуцировании грамматически правильных осмысленных предложений» [Ушакова 2004: 12], полагаем, что для становления языкового сознания важнее не *грамматические*, а *смысловые* категории. Можно, конечно, сосредоточить внимание на том, как неосмысленные голосовые проявления у ребенка трансформируются в осмысленные, но нам представляется очень важным другое: «От 0 до 12 месяцев в естественных условиях у ребенка возникают *обобщения, касающиеся закономерностей движения объектов мира и поведения людей*» [Ушакова, Белова 2015: 182. *Выделено мной. – В.С.*]. «К своим первым словам ребенок приходит с некоторым уровнем языкового сознания, которое в рассматриваемый рубежный момент остается все еще достаточно диффузным. <...> Первые детские слова часто приравниваются специалистами целому предложению» [Там же]. Полагаем, что дело не в словах или предложениях, а в том, что у ребенка – пусть размыто, диффузно, безотчетно, бессознательно – формируется топологический облик будущего языкового сознания, реализуется его первичная структура, в которой и заключается, на наш взгляд, та самая «языковая способность».

Л. С. Выготский пишет: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы» [Выготский 1996: 13–14]. Но и в практическом постижении, не только в анализе, полагаем, важна эта неразложимость, эта целостность единиц, без которых *невозможно* охватить целое, т.е. *осмысленно* овладеть речью, научиться её продуцировать в дискурсе. Именно так и происходит на практике: ребенок первоначально постигает именно эти целостные единицы. Другими словами, постигается сначала *принцип причинности*, а не «правильные» причины вещей, событий, фактов; постигается *принцип называния*, ребенок начинает понимать, что все *как-то* называется, а не как называется. Так изначально постигается *принцип связности (целостности)*, который и осваивается через топы, т.е. посредством языковой топологии – в смысловом отношении.

Каждый ребенок проходит этот этап *предъязыкового* развития, практически осваивая языковую топологию *раньше* конкретного языка. Однако очевидным образом это проявляется тогда, когда он заговорит, но еще не вполне правильно. Например: *МАМА, ПОЧЕМУ МОРЕ ШАТАЕТСЯ?* – спрашивает четырехлетний мальчик в электричке, наблюдая волны на Московском море. Ошибка обусловлена тем, что ребенок, понимая, что имеет дело с ДЕЙСТВИЕМ-движением, еще не освоил их ВИДЫ. Ему не хватает жизненного опыта соотнести правильное слово с данным видом движения. Но он замечательно соот-

носит новое с **ОБОБЩЕННЫМ** представлением о движении. Кроме того он хочет знать **ПРИЧИНУ**, потому что уже знает, что причина есть, она существует.

Еще пример. Четырехлетняя девочка не выговаривает букву «л». Досаду на себя, говорит бабушке: *"МЕНЯ СКОРО ЗАМУЖ ВЫДАВАТЬ, А Я НИКАК НЕ МОГУ СКАЗАТЬ ЮДА!"* (Имеется в виду – Люда). Бабушке смешно, она не сразу вспоминает, что сама читала недавно внучке рассказ Виктора Драгунского «Заколдованная буква», и теперь девочка перенесла ситуацию из рассказа в собственную жизнь. Что произошло? Совершенно естественным образом четырехлетний человек воспользовался ментально-языковой топологической моделью **СОПОСТАВЛЕНИЕ**. Девочка не только усвоила и запомнила содержание рассказа, но «схватила» *модель* ситуации и грамотно её применила к *другому* случаю.

Таким образом, резонно предположить, что формирование языкового сознания младенца начинается с формирования самых общих *смысловых* категорий. Первоначально это происходит недифференцированно, синкретически (см. Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), но это та общая база, на которой совершается осмысленное овладение языком. *Осмысленное* – значит не только (и не столько) грамматически правильное, сколько функционально и коммуникативно значимое. Правильность осваивается потом – на основе коммуникативного и речевого опыта. Представляется, что неосознаваемые и естественные для ребенка крик, плач, гуление начинают проявляться как желание *общения* (первоначально, конечно же, бессознательно – по поводу «внутренних психических состояний», равно как и физических, естественных для младенца). А это значит, что есть общие для коммуникации механизмы, которые действуют *независимо* от того, вербально или невербально общается человек. И это врожденные механизмы, которые и составляют «способность», которую одни ученые соотносят с языком, другие – с логикой, третьи полагают свойством человеческой психики. Мы полагаем, что это – реализация языковой топологии в специфической логи-

ке, логике *общения*, потребность в котором изначально заложена в человеческой психике.

Литература

- Выготский Л. С.* 1996. Мышление и речь. М.: Лабиринт. 416 с.
- Пиаже Ж.* 2001. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 624 с.
- Садикова В. А.* 2017. Толика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла: Монография. Тверь: Тверской гос. ун-т. 164 с.
- Ушакова Т. В.* 2004. Понятие языкового сознания и структура речемыслительной деятельности // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. научных трудов под ред. Н.В. Уфимцевой. Москва–Барнаул. С. 6–17.
- Ушакова Т. Н., Белова С. С.* 2015. Истоки психолингвистического развития младенца первого года жизни // Вопросы психолингвистики. № 26. С. 182–196.

НАРРАТИВ. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ

Анастасия Андреевна Иваненко
(НИУ Высшая школа экономики,
г. Москва, Россия)
nastyaiwanenko@yandex.ru

Анастасия Сергеевна Выренкова
(НИУ Высшая школа экономики,
г. Москва, Россия)
avyrenkova@hse.ru

СТРАТЕГИИ ОПИСАНИЯ СЛОЖНЫХ СЮЖЕТНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ МОНОЛИНГВАМИ И БИЛИНГВАМИ С ДОМИНАНТНЫМ НЕМЕЦКИМ

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению речевых стратегий, которыми пользуются двуязычные и монолингвальные дети в ходе описания нестандартных элементов сюжета мультфильмов. Материал исследования представлен затранскрибированными устными стимулированными нарративами. На основании анализа материала выявляются основные языковые тактики, используемые информантами при недостатке лексико-грамматических средств, описываются примеры интерференции и случаи неконвенционального употребления глагольной и именной лексики.

Ключевые слова: билингвизм, речевые стратегии, устный нарратив, языковые инновации.

DESCRIBING COMPLEX PLOT FRAGMENTS BY RUSSIAN-SPEAKING MONOLINGUALS AND BILINGUALS WITH DOMINANT GERMAN

Abstract. The purpose of the study is to explore speech strategies used by bilingual and monolingual children for describing complex plot fragments in video-elicited narratives. The research is based on 34 transcribed oral narratives produced by children aged from 5 to 13. The subjects used different compensational tactics when facing the lack of lexical and grammatical means, including resorting to the dominant language and using unconventional verb and noun forms.

Keywords: bilingualism, speech strategies, oral narrative, language innovations.

В значительной части работ, посвященных вопросам детского двуязычия, рассматривается речь русско-немецких билингвов. Это во многом обусловлено тем, что на территории ФРГ проживают около 5 миллионов русскоязычных граждан, которые заинтересованы в сохранении русского языка у своих детей, рожденных в Германии [Гагарина 2011]. Несмотря на то, что об усвоении

грамматики такими билингвами уже достаточно много известно [Anstatt, 2008; Gagarina 2011; Schwartz et al. 2015; Dragoy, 2017; Gubina, Gerwien 2017], систематических исследований овладения лексикой, в том числе и в сравнении с монолингвальными русскоязычными детьми, все еще не так много.

В предлагаемой статье будут рассмотрены примеры компенсации у русскоязычных детей-билингвов с доминантным немецким языком в возрасте 5–13 лет в условиях ограниченного лексического доступа. Материалом исследования служат устные стимулированные нарративы.

Нарративы вызывают интерес по ряду причин. Во-первых, они появляются в детской речи довольно рано и являют собой своеобразный «мост» между устным и письменным языком [Рингблом, Карпова 2018]. Во-вторых, дают возможность изучить одновременно лексический и грамматический уровни владения языком. Помимо этого, нарративы, несомненно, показывают способность ребёнка к продуцированию спонтанного высказывания.

Одним из наиболее часто использующихся специальных инструментов для сбора нарративов в том числе немецко-русских детей-билингвов является MAIN [Gagarina 2015]. В рамках этого метода авторы предлагают информантам пересказать два рассказа и описать две серии сюжетных картинок. В нашем случае основными стимулами выступали динамические видеофрагменты (два 30-секундных фрагмента мультфильма «Маша и медведь»), дополненные шестью картинками со стоп-кадрами из просмотренного фрагмента. Фрагменты были выбраны таким образом, чтобы персонажи, не разговаривая, производили большое количество действий. Таким образом, при описании информанты самостоятельно выбирали лексику и конструировали словоформы. Так как при порождении нарратива дети часто опускали те или иные микрофабулы, некоторые из них были представлены в виде стоп-кадров для отдельного задания — названия картинок (picture-naming task). Такие стоп-кадры представляли собой основные сюжетобразующие ситуации.

Информантами стали 19 детей-билингвов (9 девочек и 10 мальчиков) в возрасте от 5 до 13 лет, владеющие русским и немецким языком, из них 13 человек посещают школу, в которой языком обучения является немецкий. Помимо этого, были собраны данные контрольной группы 15 детей-монолингвов старшего дошкольного возраста (5–6 лет) [Грабовская 2018], на которые мы ориентировались как на образец, оценивая речь билингвов-школьников. Общий объем расшифрованного корпуса из 34 интервью составил 25 432 словоформы.

При первоначальной обработке все нарративы и описания картинок были затранскрибированы и разбиты на ЭДЕ – элементарные дискурсивные единицы [Кибрик, Подлесская 2017]. Те ЭДЕ, которые содержали длительные паузы и хезитации, а также ошибки выбора лексемы и ошибки конструирования словоформы [Цейтлин 2009], анализировались нами как маркеры сложных для описания элементов сюжета мультфильмов. Общая цель нашего исследования – проанализировать, как участники эксперимента описывают такие элементы сюжета, и выявить нарративные стратегии, которыми пользуются информанты при недостатке лексических и грамматических средств. В настоящей работе мы сосредоточимся на языковых стратегиях описания четырёх сюжетобразующих элементов мультфильма, представлявших особенную сложность для информантов. Данным эпизодам соответствовали четыре картинки со стоп-кадрами из мультфильма, содержание которых предлагалось пересказать участникам эксперимента.

На первой стимульной картинке изображена следующая ситуация: Маша стоит под деревом; на дереве сидит белка, которая убежала от Маши и готовится теперь бросить в нее шишкой. Этот сюжетный эпизод предполагает описание действий (или намерений к действию) двух протагонистов, а также выражение пространственной дихотомии «верх–низ». Наибольшую трудность у билингвов вызывает употребление однонаправленного приставочного глагола движения для описания действий белки. Информантам предлагалось описать её действия, ответив на вопрос интервьюера: «Что сделала белка?». Только 7 би-

лингвов правильно использовали результирующий глагол *залезть* или глагол с инхоативным значением *полезть*. Среди неконвенциональных примеров употребления билингвами глаголов движения были отмечены ошибки формобразования **улезала*, **бегла*, а также ошибки выбора лексемы, маркирующей иной способ действия *ползла*, *пошла*, *вскарабкалась*. Остальные двуязычные информанты либо прибегают к стратегии эллиптирования предиката с динамическим значением (*там на ветке / или на столбе / ну как это / на стволе тэм эта белка*), либо выражают ситуацию как статическую (*там белочка сидит на дереве*), несмотря на то, что участникам эксперимента был адресован вопрос, содержащий глагол совершенного вида. Примечательно, что двое русскоязычных монологов также испытывали трудности в описании сцены, о чём свидетельствуют примеры нарушения глагольного управления (**убежала в дерево*, *побежала на дерево*), однако случаев опускания глагольной лексики или замены акциональных типов предикатов не наблюдалось.

На второй стимульной картинке изображена Маша, которая стоит возле случайно опрокинутого ею улья и испуганно смотрит на появившихся из улья пчёл. Для описания этой картинке интервьюер попросил информантов ответить на вопросы: «Что сделала девочка?», «Откуда появились пчёлы?». В данном случае сложность у двуязычных информантов вызвала необходимость употребления переходных глаголов со значением каузированного изменения пространственной ориентации *перевернуть* или *опрокинуть*. С этой задачей справились только двое билингвов. Остальные пытались компенсировать незнание подходящей лексики двумя способами: во-первых, с помощью других переходных глаголов с деструктивным значением (**обвалила несколько улей*, **она разбросила / скажем так / ульи*, *сбила пчелные домики / можно так сказать*); во-вторых, информанты-билингвы пытались разложить эту сложную ситуацию на два последовательно происходящих события (**Маша стукнулась об улья, она каталась по дорожке / потом попала в ульи; там ящики упали, там всё упало*).

Сюжет третьей картинки можно описать так: медведь несёт на носу и кончиках пальцев лап много коробок с сахаром. Большинство русскоязычных монолингвов описывают эту ситуацию как *медведь взял и принёс сахар* или *медведь берёт и несёт сахар* без указания на его положение в пространстве. Даже после стимульного вопроса интервьюера: «В каком положении находится сахар?» – более половины монолингвов предпочитают маркировать лишь общую форму, в которую складываются коробки, например, *вертикально стоит, у медведя, наверху, в треугольн[неразборчиво], в опасном*. Следует отметить, что двуязычные информанты, напротив, описывают локализацию денотата более точно: *на носу и на пальцах, на носе три и на пальчике два* – ошибка в архаичной форме локатива. Помимо этого, иногда построение трудной для ребенка конструкции, требующей внимания к согласованию подлежащего с предикатом по числу, влечёт за собой нарушение порядка слов и согласования числительного по роду: **у него три на носу сахара был[о] коробочки и два на пальцах*. Также в ряде примеров было зафиксировано стремление указать, на каком именно пальце медведь несёт сахар (*он один на носу / а другой на двух показных пальчика // указательных* – пример со словообразовательной инновацией и самокоррекцией; *на носу и на Zeigefinger / указательный палец*, где наблюдается переключение кода и поиск эквивалента в русском).

Еще одной примечательной особенностью нарративов русско-немецких билингвов было употребление глаголов *балансировать* и *дрессировать* в качестве переходных, требующих после себя прямого дополнения: *ну тут он балансирует сахар, *ум[нрзбр] еду /еду балансировать /он дресявал /он драссирует себя сахар*. Такие контексты являются примерами языковой интерференции с немецким языком, в котором упомянутые глаголы являются транзитивными.

На четвертой картинке изображен медведь, который высыпает в сковороду из корзинки ягоды, чтобы сварить варенье. Для того чтобы правильно описать действие медведя, обе группы информантов используют большое количество различных лексем. Однако для русских монолингвов все же более частот-

ным является приставочный глагол *высыпать* или *насыпать*, в то время как лексемы билингвов являются гораздо более разнородными (*вливает, сыпет, кидает, добавляет, ложит, кладёт*). Некоторые из них могут быть заменены «легкими глаголами» с диффузной семантикой, как в примере *он улыбается и делает ягоды в сковородку*.

В целом можно говорить о нескольких стратегиях компенсации, свойственных чаще детям-билингвам, чем монолингвам. Несмотря на то, что в речи билингвальных детей вызывающий сложности предикат эллиптируется чаще, их нарративы более описательны. Так, в случае описания каузированных действий наблюдается «разложение» ситуации в целом на несколько фрагментов, где каузатор и объект являются отдельными агенсами. Возможно использование предиката другого акционального класса для описания динамической ситуации: глагол направленного движения может быть заменен на статив, выражающий результирующее состояние. В этом случае больше внимания уделяется описанию пространственной конфигурации задействованных в ней объектов.

Литература

- Грабовская М. А.* 2018. Описание пространства в речи русскоговорящих нестандартных носителей: выпускная квалификационная работа // Высшая школа экономики, факультет гуманитарных наук.
- Карпова С. В., Рингблом Н.* 2018. Особенности нарративов двуязычных детей в Швеции и на Кипре // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 189. С. 141–153.
- Кибрик А. А., Подлесская В. И.* 2009. Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса. М.: Языки славянских культур. 735 с.
- Цейтлин С. Н.* 2009. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак. 592 с.
- Anstatt T.* 2008. Aspect and Tense in Storytelling by Russian, German and Bilingual Children // Russian Linguistics. Vol. 32 P. 1–26.
- Gagarina N.* 2011. Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (ред.). М.: Языки славянских культур. С. 137–163.
- Gagarina N.* 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children. Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment.

P. 43–276.

Dragoy O., Virfel E., Yurchenko A. 2019. Aspect and tense attrition in Russian-German bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 23(1) p. 275–295.

Gubina O., Gerwien J. 2007. Gender representation and processing in Russian-German bilinguals. 23rd AMLaP conference, Lancaster, UK (poster).

Meisel J. M. 2004. *The Bilingual Child* // T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell. P. 904.

Schwartz M., Minkov M., Dieser E., Protassova E., Moin V. & Polinsky M. 2015. Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 19(6). P. 726–752.

Лейла Нуралиевна Галактионова

(РГПУ им. А. И. Герцена,

г. Санкт-Петербург, Россия)

spb-tam@mail.ru

О ВОЗМОЖНОСТИ ИМПЛИЦИТНОГО ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ НЕКОТОРЫХ ПРАВИЛ ОРФОГРАФИИ¹

Аннотация. В статье на основе наблюдений за процессом освоения письма одним ребенком и анализа результатов экспериментального исследования, проведенного с группой детей, делаются выводы о возможности имплицитного освоения младшими школьниками некоторых орфографических правил.

Ключевые слова: онтолингвистика, спонтанное освоение орфографии, имплицитное научение, морфемный принцип орфографии, языковое чутье, грамотность.

ON THE POSSIBILITY OF IMPLICIT LEARNING OF SOME SPELLING RULES BY CHILDREN²

Abstract. The paper is based on observations of the development of writing skills in one child and analysis of the results of an experimental study conducted with a group of children. We draw conclusions about the possibility of implicit acquisition of some spelling rules by younger schoolchildren.

Keywords: ontolinguistics, spontaneous learning of writing skills, implicit learning, morphological principle of spelling, linguistic intuition, literacy, case study.

В последнее время концепция имплицитного научения все чаще находит отражение в трудах исследователей детской речи. Становится очевидным, что

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

² The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293.

освоение языка по большей части происходит не эксплицитно, в ходе изучения правил, а имплицитно, на бессознательном уровне.

Теория имплицитного научения применима не только к устной речи, но и к письму. По мнению С. Н. Цейтлин, дети «осваивают эмпирическим путем практически все правила графики (кроме единичных исключений) и очень многие правила орфографии» [Цейтлин 2004: 33]. О спонтанном усвоении морфологического характера русской орфографии пишут Н. П. Павлова [2016], О. С. Сальникова [2016], Н. Д. Голев [1997] и другие исследователи.

Ранее мы проводили подробные наблюдения за освоением письма одним ребенком, Агатой Г., в возрасте от 5 до 7 лет, от фонетических написаний до первых орфографических открытий¹. Девочка, за которой велись и продолжают вестись наблюдения, много читает, склонна к языковой рефлексии, испытывает интерес к языку. Любит самостоятельно придумывать задания (составляет кроссворды, ребусы, придумывает загадки), находить закономерности в языке и подмечать различные языковые явления. Сейчас наблюдаемый ребенок посещает первый класс. Агата Г. пишет много текстов: письма, рассказы, стихи. В текстах встречается большое, нетипичное для первоклассника количество правильных написаний.

Мы выбрали несколько орфографических правил и проверили, насколько эти правила освоены ребенком: проанализировали спонтанные тексты, а также провели диктант. Этот же диктант мы предложили написать девочке Н., тоже первокласснице, обладающей меньшим читательским опытом и не проявляющей в такой же степени интерес к языковым явлениям. Также мы попросили провести диктант с первым классом учителя (диктант был проведен в апреле). В написании диктанта приняло участие 27 детей, но не все дети написали текст полностью. Рассмотрим правила, которые мы выбрали, и проанализируем результаты проведенного исследования.

¹ Подробнее об этом можно прочитать в статье: Галактионова Л.Н. О возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками: путь к грамотности одного ребенка // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. № 196. С. 69-75.

Выбор между О и А в корне слова как в словах с проверяемой гласной, так и в «словарных словах». Подбирать проверочные слова девочку уже начали обучать в школе, однако додумалась до этого она самостоятельно, еще до начала школьного обучения. Ребенок начал писать в 5 лет и прошел несколько этапов освоения письма (см. [Галактионова 2020]), последний из которых мы обозначили как «этап интуитивного и осознанного применения морфологического принципа русской орфографии». На данном этапе ребенок начал анализировать свои написания, активно проявляя языковую рефлексивность¹.

Мама: Откуда ты знаешь, что пишется в гОду? Агата Г. (6,10): Из мозга. Потому что есть слово «гад», а есть слово «год».

Мама: Как пишется «подберезовик»? Агата Г. (7,4): П-о-д-б-е-р-ё-з-о-в-и-к (произносит по буквам). Мама: А почему не пАдбИрёзовик? Агата Г.: Потому что в слове есть объяснение, что он под березой растет.

Сейчас ребенок пишет спонтанные тексты и диктанты, не задумываясь и не проверяя себя. Проверочное слово начинает подбирать только если задать вопрос «Почему ты так написала?». Соответственно, школьное правило Агата Г. вспоминает не при выборе верного написания, а для того, чтоб объяснить, почему написала так, а не иначе.

Собственные тексты пишет чаще молча, в быстром темпе. При написании диктантов более сосредоточена, проговаривает слова. В диктанте девочка не допустила ошибок, связанных с верным выбором гласных о/а. В спонтанных текстах таких ошибок обычно мало. Так, в тетради из 12 листов, в которую Агата записывала свои рассказы, мы обнаружили всего несколько ошибок, связанных с выбором о/а: *повтаряла, опракинула, догодились*.

Девочка Н., осваивающая написания такого рода по большей части в ходе школьного обучения, допустила в диктанте несколько ошибок: *борсук, уражай, разбрасал, паймала*.

¹ Языковая рефлексия – «размышления о языке языковой личности, воплощенные в дискурсе, склонность анализировать свое языковое поведение, а также языковое поведение других людей» [Воробьева 2019: 481].

В работах остальных детей встречались следующие ошибки: *вадичка, багатый, праблема* и др. Ошибки допускались и в проверяемых, и в «словарных» словах. Двое детей написали диктант без ошибок на рассматриваемое правило.

Написание мягкого знака после шипящих для разграничения грамматических форм. К семи годам Агата Г. уже не допускала ошибок при постановке мягкого знака в этой его функции. При этом правило было усвоено ребенком на бессознательном уровне:

Агата Г. (8,3): В слове тушь одну букву поменять – и будет душ.

Мама: Одна буква – и все?

Агата Г.: Нет, еще мягкий знак.

Мама: Почему?

Агата Г.: Не знаю.

Мама: А мышь – нужен мягкий знак?

Агата Г.: Нужен.

Мама: А меч?

Агата Г.: Нет.

Далее мама перечисляет ряд слов: *ночь, дочь, ковш, луч* и др. Агата безошибочно называет, в каких словах необходим мягкий знак, а в каких нет, но объяснить свой выбор не может.

Через несколько месяцев в разговоре снова затрагивается эта тема, и теперь Агата объясняет: «*Мышь – она, мягкий знак пишем, душ – он, мягкий знак не пишем*» (8,5). Говорит, что им рассказали правило в школе. При письме девочка не задумывается, ставить мягкий знак или нет, себя не проверяет.

Мы добавили в текст диктанта слова в форме родительного падежа, множественного числа, оканчивающиеся на щ, ч: *куч, роц, плеч, крыш, галдеж*. Девочка написала слова верно. На вопрос «А почему тут не нужен мягкий знак?» ответила: «*Наверное, множественное число тоже без мягкого знака*» (8,5). Ребенок интуитивно знает, как пишется слово, и пытается сформулировать прави-

ло, а не наоборот. Правильные написания усвоены на бессознательном уровне, девочка пытается вывести их на уровень сознания.

При сравнении с текстами других первоклассников мы отметили, что ошибки, связанные с постановкой «лишнего» мягкого знака, допустили лишь несколько детей: встречались написания «*плечь*» (2 ребенка), «*мячь*» (один ребенок). Чаще первоклассники не ставили мягкий знак там, где он необходим (практически половина детей): *рож, ноч, мыш*.

Правописание приставок, которые остаются неизменяемыми при ассимиляциях по глухости/звонкости, и приставок на З/С. В спонтанных текстах Агата не допускает ошибок в приставках на з/с (написания: *испугались, избежится, рассказала* и др.). Допускает ошибки в неизменяемых приставках: *одберем, зделал, оддыхать* (сразу исправила на *отдыхать*).

При написании диктанта ребенок более сосредоточен и ошибок в выборе согласных в приставках не допускает: *сделаю, сбрось, отдыхать, подкину, от-бери* и др. Данные правила пока освоены ребенком на неосознанном уровне: свои написания девочка объяснить не может: «*Потому что мне кажется, что иногда должно писать не так, как говорим*»; «*Я вспоминаю, как слово пишется*»; «*Мне кажется, что у меня в голове какой-то профессор сидит и все подсказывает*».

В диктанте девочки Н. встретились следующие ошибочные написания: *поткину, оддыхать, безубый, безоботный* (ребенок не различает приставку там, где звук долгий, что, как нам представляется, связано в том числе с небольшим пока читательским опытом).

Интересно, что при написании диктанта в классе ошибки в приставках в словах «разбросал», «раскидал», «бесконечный», «испачкался», «беззаботный», «беззубый» сделал только один ребенок: *разкидал* (Катя Л.).

Использование в написаниях разделительных мягкого и твердого знака. В текстах Агаты разделительные знаки появились ближе к семи годам. В возрасте 7,1 девочка увидела свои старые записи, обратила внимание на то, как

писала слово семья (*семя*) и исправила на *се́мя*. Возможно, пыталась восстановить графический облик слова, так как не объяснила функцию твердого знака: «*Потому что пишется так*».

В текстах, написанных в возрасте 7,6–8,3, разделительные знаки присутствуют: *сообразительностью, новоселье, кошачье, съел, ночью* и др. Иногда встречаются ошибки (к примеру, в слове «*подъезжает*», которое на следующей странице ребенок пишет правильно).

Диктант Агата написала практически без ошибок: в слове «объявление» поставила разделительный мягкий знак вместо твердого. Все написания объяснила: «*Съел – если не поставить Ъ, то получится слово сел*»; «*Воробьи – если нет Ь, то получится вороби*»; «*Серьёзный – мы ведь не говорим серёзный, он разделяет*»; «*Лёт – мы ведь не говорим лёт*». Приведенные объяснения показывают, что ребенок четко понимает функцию разделительных знаков.

Девочка Н. (8,2) поставила мягкий знак только в слове «семья», в остальных словах разделительные знаки отсутствуют: *воробьи, вют, деревьях, седобный, серезная, обявление*. Вероятно, тут сыграла роль наивная этимология. Правильно же девочкой еще не освоено.

В текстах остальных детей чаще всего встречались следующие ошибочные написания: *семя, деревьях, обявление*.

Анализируя письменную речь Агаты Г., мы видим явные проявления языковой интуиции, чувства языка, возникающего в тех случаях, «когда само правило, понятие не становится предметом сознательного усвоения ребёнком» [Божович 1946: 42]. Это подтверждается высказываниями и комментариями девочки.

Агата склонна к анализу языкового материала, пытается сама обобщать и выводить правила. Ребенок осваивает орфографию в несколько иной, отличающейся от традиционной последовательности: не правило – верное написание, а верное интуитивное написание – правило. Во многом это обусловлено опытом

взаимодействия с текстом: ребенок с 6 лет читает ежедневно и в больших объемах¹.

Анализируя спонтанные тексты Агаты Г. и результаты проведенного нами диктанта, мы можем сделать следующие выводы:

– ребенок, который самостоятельно и с увлечением познает язык в дошкольном возрасте, а также имеет опыт взаимодействия с текстом, будет более успешен в освоении орфографии, чем ребенок, который начинает знакомство с правилами письма в школьном обучении;

– правила, которые освоены имплицитно в дошкольном возрасте, выходят на уровень сознания при школьном обучении и оказываются эффективнее знаний и навыков, полученных в результате эксплицитного научения.

Естественно, что развитие орфографической интуиции будет связано еще со многими факторами: склонность ребенка к анализу и обобщениям, зрительная память, стратегия речевого развития ребенка и др. Их необходимо учитывать при разработке способов педагогической поддержки ребенка.

Литература

- Божович Л. И.* 1964. Значение познания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. Вып.3. С. 27–60.
- Воробьева Т. А.* 2019. О некоторых особенностях языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: материалы ежегодной международной научной конференции (24–26 июня 2019, Санкт-Петербург). Иваново: Листос. С. 481–486.
- Галактионова Л. Н.* 2020. О возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками: путь к грамотности одного ребенка // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 196. С. 69–75.
- Гвоздев А. Н.* 1934. К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. № 4. С. 4–19.
- Голев Н. Д.* 1997. Антиномии русской орфографии. Барнаул. 146 с.
- Павлова Н. П.* 2016. К вопросу об общих закономерностях освоения письма ребенком // Русский язык в школе. № 5. С. 19–24.

¹ А. Н. Гвоздев называет чтение источником ранней грамотности [Гвоздев 1934].

Сальникова О. С. 2016. Эмерджентная грамотность: «экологически чистая письменная продукция» детей 7 лет // Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной международной научной конференции (23–26 марта 2016, Санкт-Петербург). Иваново: Листос. С. 263–267.

Цейтлин С. Н. 2004. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы международной конференции (14–16 марта 2002). СПб.: Изд-во СПбГУ. С. 30–39.

Виктория Владиевна Казаковская

(ИЛИ РАН,

г. Санкт-Петербург, Россия)

[*victory805@mail.ru*](mailto:victory805@mail.ru)

АВТОРСКОЕ НАЧАЛО В ПЕРВЫХ СОЧИНЕНИЯХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Рассматривается начальный этап становления грамматических способов выражения авторской оценки — точки зрения, мнения говорящего/пишущего — в письменной речи пятиклассников.

Ключевые слова: модальность, модус, ментальные и речевые глаголы, вводные компоненты, письменный текст, школьники 11–12 лет.

AUTHORSHIP IN THE FIRST NARRATIVES OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The paper considers the initial stage in the development of grammatical ways of expressing the author's attitude (i.e. the point of view or opinion of a speaker/writer) in the writings of fifth grade students.

Keywords: modality, modus, mental and speech verbs, parenthetical components, written speech, schoolchildren aged 11–12.

1. Вступительные замечания. Наблюдения продолжают серию исследований, посвященных формированию авторского (субъективного) начала в речевом онтогенезе — раннем и позднем [Казаковская 2017; Казаковская, Гаврилова 2019; Казаковская, Онипенко 2020; Kazakovskaya 2020]. В данном случае нас интересуют следующие вопросы. Осуществляется ли оценка пропозиции в первых письменных текстах и велика ли их «субъективная» плотность? Каковы структурно-семантические особенности начального репертуара средств субъек-

тивации? Отражают ли дети позицию *Другого*? Что оказывает влияние на усвоение данного фрагмента языковой системы?

2. Языковой материал. Обсуждаемые результаты основываются на анализе первых сочинений — описаний и рассуждений, написанных пятиклассниками (40 детей в возрасте 11–12 лет) в течение учебного года на уроках русского языка и литературы (170 текстов)¹.

В качестве объекта исследования избраны средства, указывающие на авторское начало и обнаруживающие тот или иной аспект позиции говорящего/пишущего: 1) вводные компоненты с эпистемической: *возможно, наверное, кажется, конечно* и т. п., текстовой (понимаемой здесь широко): *например, таким образом, словом, в первую очередь* и т. п., эмоциональной: *к сожалению* и т. п., авторской: *по моему мнению* и т. п. — семантикой; 2) сопоставимые по семантике синтаксические конструкции с пропозициональными предикатами: (*Я*) *думаю/считаю, (что)...*, (*Мне*) *кажется, (что)...* и т. п.; 3) синтаксемы-авторизаторы (в терминологии Г. А. Золотовой [1988]): *для меня, по мне* и т. п.; 4) авторизующие глаголы-связки: *считать* кого кем/ что чем, *видеть* в ком кого/ в чем что, *называть* кого кем/ что чем и т. п. в модусно осложненных простых предложениях. При этом если первые и вторые интерпретируются как рамочные способы субъективации с различной степенью редукции «внешней» модусной/модальной рамки (далее *MP*) — редуцированные/свернутые (1) и нередуцированные/развернутые (2), то третьи и четвертые как нерамочные. Учитывалось не только «перволичное» авторство (указывающее на говорящего/пишущего как на автора текста, то есть *Я-MP*), но и авторство, принадлежащее *Другому*: *по мнению N, как считал N, N думал, что...* и т. п. (*Он-MP*).

Далее средства субъективации рассматривались в количественном и качественном отношениях: выявлялись их частотность, системно-грамматическое разнообразие и функциональный диапазон. «Субъективная» плотность текстов

¹ Выражаю глубокую благодарность учителю-словеснику высшей квалификационной категории М. В. Гавриловой за неоценимую помощь в сборе данных и их подготовке к анализу. Личные данные информантов зашифрованы; пунктуационные особенности детских текстов сохранены.

оценивалась с помощью индекса, представляющего собой отношение «субъективно» маркированных предложений к общему числу предложений. Полученные результаты были соотнесены с академическими успехами детей¹.

3. Основные результаты и их обсуждение

3.1. Авторское начало и тип создаваемого текста. Наши данные показывают, что появление средств субъективации в большей степени провоцировалось созданием рассуждений и в значительно меньшей — описаний. Так, индекс «субъективной» плотности рассуждений превышал индекс описаний более, чем в 3 раза. Невысокий удельный вес авторского начала в описаниях объясняет наш особый интерес к рассуждениям, а ограниченный объем публикации позволит остановиться лишь на отдельных особенностях наиболее частотных средств.

3.2. Структурный аспект средств субъективации. В первых рассуждениях пятиклассников доминирующими оказались рамочные способы выражения авторского начала. При этом было отчетливо заметно, что доля нерамочных средств (*Автор видит в нем богатыря (С.); А для Снежной королевы Кай был всего лишь игрушкой (М.)*) соотносилась с академическими успехами детей: у троечников она не превысила десятой части всех средств субъективации, у хорошистов составила четверть, у отличников — треть.

Среди рамочных средств субъективации приоритет принадлежал развернутым вариантам: *Я думаю, что читать очень нужно и важно (А.)*. Редуцированные МР употреблялись реже: *Маруся жила со своим братом Валеком и паном Тыбурицем, который возможно приходился ей отцом (Е.)*. Некоторый баланс между использованием развернутых и редуцированных способов сохранялся в текстах отличников; в других группах процент развернутой МР был значительно выше.

¹ В соответствии с данным параметром были выделены три группы детей: 1) обучающиеся на «отлично», 2) обучающиеся на «хорошо», 3) обучающиеся с удовлетворительной успеваемостью (далее — *отличники, хорошисты, троечники*).

Полагаем, что частотное употребление модусной рамочной (то есть внешней по отношению к пропозиции) конструкции может свидетельствовать о ее большей когнитивной легкости (по сравнению с рамкой, «встроенной» в диктум [Арутюнова 1999]), хотя на системно-языковом уровне рамочные способы «выглядят» сложнее нерамочных. Между тем формальный аспект, а именно наличие в грамматической компетенции ребенка разрешительных возможностей для экспликации обсуждаемой семантики, тоже существен в данном возрасте. На это указывают случаи контаминации средств субъективации и/или стилистические погрешности в их употреблении (процент которых, впрочем, был невелик): *Мое мнение, что поступки героя Герды мне считаются благородными* (А.).

3.2. Семантический аспект средств субъективации. Анализ модусных сфер, эксплицированных развернутыми рамками, показал преобладание ментального модуса над речевым при некотором участии эмотивных: *Меня поразило, что мальчик с самого детства хотел переехать в столицу* (М.), перцептивных: *Он увидел, что что-то барахтается* (П.) и волитивных: *Поскольку Жилин не был женат, он хотел, чтоб мать увидела его счастливым* (А.) — сфер.

Однако в данном виде анализа нас интересовала не только семантика модусных сфер и репертуар выражающих их предикатов, но и соотношение предикатов с типом личного субъекта — 1-м или 3-м л. — и, соответственно, принадлежностью пропозициональной оценки себе или *Другому*. В целом дети чаще выбирали структуру СПП для представления позиции *Другого* (Он-МР) — его ментальных или речевых действий, эмоционального состояния или намерений: *Но Лев Толстой посчитал, что нужно в единственном числе сделать название* (А.). При этом отличники значительно чаще апеллировали к себе (своему ментальному статусу), а кроме того, употребляли больше предикатов для отражения собственного внутреннего состояния, чем состояния *Другого*. Кумулятивный репертуар пропозициональных предикатов, использовавшихся ими

для обнаружения авторского начала, насчитывал около двух десятков лемм. Общими (как для всех детей, так и для типов личного субъекта) ментальными глаголами были *думать, понимать, знать*, эксплицирующие модусы полагания и знания. В сфере речевых такими «ядерными» предикатами являются *говорить* и *сказать*: *Исходя из всего этого, можно сказать, что самым главным врагом* (Герасима. — В. К.) *была барыня* (А.). Периферия пропозициональных глаголов, используемых детьми трех групп, различалась.

В сфере редуцированных вариантов МР наибольшей частотностью обладали вводно-текстовые компоненты: *К каждому герою сказки, Александр Сергеевич относился по-разному, например о царице он писал «Горда, своенравна, красива»* (Е.), *Кто-то кому-то завидует, мстит, словом обижает* (К.). Их доля составляла более двух третей всех редуцированных средств. С помощью текстовых МР дети иллюстрировали сказанное (*например*), противопоставляли (*наоборот*), обобщали и подытоживали (*в общем, вообще, словом, таким образом*), логически выделяли или связывали (*главное, значит, соответственно*) фрагменты текста. Менее частотные эпистемические маркеры отражали оба семантических микрополя — неуверенность/недостоверность и уверенность/достоверность. При этом выражение неуверенности, предположения (*возможно, пожалуй, скорее (всего), кажется*) преобладало над экспликацией уверенности (*конечно (же), на самом деле, правда*). Наконец, единичными маркерами были представлены эмоциональный аспект фигуры говорящего: *Но, к сожалению Герасим не мог выразить свои чувства в словах* (М.) — и собственно авторский: *Но, как я уже сказал, внутренняя сила сильнее внешней, и только человек с добрым сердцем и душой может одержать победу* (М.). Таким образом, если наиболее частотные развернутые МР чаще употреблялись для репрезентации результатов ментальной деятельности *Другого*, то свернутые эксплицировали речевую сферу автора текста.

4. Заключение. Исследование показало, что, создавая первые письменные тексты, большинство детей в возрасте 11–12 лет способно не только упо-

треблять отдельные способы обнаружения своего *Я* (и тем самым оценивать пропозицию), но и маркировать позицию *Другого* — передавать «чужое» мнение, слово, эмоции. Кроме того, были выявлены определенные структурно-семантические предпочтения при экспликации авторского начала, которые мы склонны объяснять, в первую очередь, когнитивной простотой/сложностью операции, лежащей в их основе. Использование средств субъективации и их вариативность соотносятся с академическими успехами детей. На это указывает индекс «субъективной» плотности текстов, который был существенно выше в группах хорошо и отлично успевающих пятиклассников¹.

Литература

- Арутюнова Н. Д.* 1999. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры. 896 с.
- Золотова Г. А.* 1988. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского языка. М.: Наука. 437 с.
- Казаковская В. В.* 2017. Языковое и когнитивное в усвоении эпистемической модальности // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. XIII (3). С. 542–575.
- Казаковская В. В., Гаврилова М. В.* 2019. Вводность и тинейджер (к проблеме точки зрения) // Проблемы онтолингвистики — 2019. Иваново: ЛИСТОС. С. 389–397.
- Казаковская В. В., Онипенко Н. К.* 2020. Грамматика точки зрения: вводно-модальные слова в речи взрослых и детей // В. В. Казаковская, М. Д. Воейкова (отв. ред.). Проблемы функциональной грамматики: Отношение к говорящему в семантике грамматических категорий. М.: Издательский Дом ЯСК. С. 246–288.
- Kazakovskaya V.* 2020. Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // *Philologia Estonica*. 5. P. 134–166.

¹ Корреляции гендерного характера, особенности дискурсивных тактик, нерамочные средства субъективации текста, а также результаты анализа более длительного лонгитюда (11–14 лет) составят предмет отдельной дискуссии.

Елена Николаевна Никитина

(ФИЦ ИУ РАН,

г. Москва, Россия)

yelenon@mail.ru

МЕТАТЕКСТ В ТЕКСТАХ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗЛОЖЕНИЙ С ТВОРЧЕСКИМ ЗАДАНИЕМ)

Аннотация. В исследовании предлагается анализ интерпретационной части на фоне сюжетной части в текстах изложений с творческим заданием. Особое внимание уделяется способам предъявления модуса 3-го и 1-го лица в структуре сложноподчиненного предложения. Прослеживается возрастная динамика во владении рамочными конструкциями.

Ключевые слова: модус, 1 и 3 лицо, придаточное изъяснительное, союз, местоимение, ирреальная модальность.

METATEXT IN TEXTS BY ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN (ON THE EXAMPLE OF A WRITTEN RETELLING TASK ACCOMPANIED BY A SHORT INTERPRETATION TASK)

Abstract. The paper analyses a short interpretative part that has been an individual addition to retold texts written by children of 7–10 years. The paper pays special attention to the ways of introduction of the author of the narration (3rd person) and the author of the interpretation (1st person) within a complex sentence as well as constructive elements of a complex sentence.

Keywords: subjective text, 1st person, 3rd person, explanatory clause, conjunction, pronoun, irrealis mood.

1. Понятие метатекста в тексте восходит к известной работе А. Вежбицкой [1978]. Метатекст представляет собой определенного рода надстройку над содержательной стороной текста: это разноуровневые элементы, обнаруживающие структурирование текста автором, а также являющие собой рефлексии автора над построением текста и/ или направленные на управление вниманием адресата. По определению А. Вежбицкой, автор становится «комментатором текста», а текст обладает «двуголосием», автор «раздваивает свое авторство», дистанцируется от собственного высказывания.

Метатекст является средством субъективации: объективное содержание сопровождается мыслью автора о самом тексте. Субъективность текста принято определять при помощи понятия модуса (Ш. Балли, Н.Д. Арутюнова, см. [30-

лотова и др. 2004]); с наличием метатекста в тексте появляется или усиливается ментальный компонент (модусы знания, мнения) в тексте. Метатекст, очевидно, может являться свидетельством искусности автора. Говорящий (пишущий) владеет тактикой развертывания текста и синхронно способен анализировать собственную тактику и содержательную сторону высказывания, выражая свой анализ в попутном слове.

2. Для онтолингвистики может представлять интерес вопрос о становлении метатекстовых приемов в речи детей, для грамматики – вызревание средств выражения авторской позиции. Задачей исследования было проследить приемы ввода в сюжетный текст интерпретационного компонента в связи с возрастной динамикой.

3. Материалом для исследования послужили тексты классного изложения с творческим заданием¹. Общее количество и состав участников – 219 учащихся 1–3 классов (1 кл. – 27, 2 кл. – 79, 3 кл. – 113). Учащимся разного возраста было предложено идентичное задание, состоящее из двух частей: написать изложение по рассказу, посвященному спасению человеком птенцов, выпавших из гнезда и тем самым подвергшихся опасности, и ответить на вопрос «Чему учит (нас) этот рассказ?» Соответственно в текстах, написанных детьми, соединились повествование (сюжетная часть) и краткое рассуждение, вытекающее из счастливого разрешения сюжета об опасном происшествии. Способы ввода рассуждения можно рассматривать в связи с метатекстовой проблематикой. Жанр изложения-повествования предполагает исключительно объективно-сюжетный характер текста, а творческое задание (вопрос к учащимся о выводах, которые можно сделать из содержания рассказа) стимулирует к осмыслению поведения героев, распространению опыта себя и всех людей в целом (обобщенно-личное значение) и выражению этической позиции пишущего.

4. Место и структура метатекстового компонента, сопровождающего сюжетную часть, вытекали из самого вопроса творческого задания. Краткое рас-

¹ Благодарю педагогический коллектив и учеников СОШ №763 г. Москвы, принявших участие в исследовании.

суждение завершает ученические работы. В работах 1 класса оно находится на отдельной странице или отделяется от сюжетной части пустой строкой. В работах 2–3 классов интерпретационная часть присоединяется к сюжетной плотно или с пропуском строки; на границе частей может стоять (иногда) сам вопрос или особая отделяющая пунктуация как знак границы: „ Я *щчитая что...* (3–9)¹. (Очевидно, порядок оформления интерпретационной части задавался учителем.) Тем самым части текста разынтегрированы, признаком связности является анафорическое местоимение (*Этот рассказ учит...*).

Структурно интерпретационная часть представляет собой сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным (*Этот рассказ учит нас, что нужно помоч если тебя просят* (1–8)) или его синтаксические синонимы (с пропозитивным существительным либо инфинитивом: *Этот рассказ учит помощи!* (1–8); *Этот рассказ учит нас помогать птицам* (1–7), бессоюзное предложение *Учит: надо всем помогать* (3–9)) и располагает весьма сложным содержанием в плане авторства формулируемой в нем истины. Придаточным либо его синтаксическими синонимами (пропозитивное существительное, инфинитив) представлено «объективное», общечеловеческое содержание рассказа с точки зрения пишущего, обобщенное понимание им идеологической позиции автора рассказа. Конструкция *рассказ учит (тому, что...)* является модусной, так совершается ввод модуса 3-го лица – это метонимическое предъявление автора излагаемого рассказа (*автор рассказа учит читателей тому, что...*). Заключительное высказывание располагает усложненной субъектной перспективой: оно соединяет двух субъектов модуса – автора излагаемого рассказа и автора изложения, выступающего в роли интерпретатора художественной стратегии автора рассказа.

Доказательством модусной уплотненности и наличия второго субъекта модуса (Я-субъекта мнения) является то, что он может обнаруживаться в вербализованном модусе: над модусной рамкой 3-го лица может надстраиваться

¹ Здесь и далее цифры в скобках обозначают класс и возраст учащихся.

перволичный модус. Работы с выраженным перволичным модусом относятся к 3 классу, см. примеры:

(3–9,10) ***Я думаю что** этот рассказ учит тому, что надо помогать животным; ,, **Я считаю что** этот рассказ учит помогать всем кому нужна пощ; **Я думаю что** этот рассказ учит чтобы не бросать людей в биде; **Я думаю что** этот рассказ учит то, что кто просит о помощи надо ему помочь; **Я считаю что** этот рассказ учит помогать...**Я думаю, что этот** рассказ учит тому, что надо быть добрым...*

Интересно, что заключительное высказывание в норме не может состоять лишь из истины, выводимой из сюжета рассказа: [?]*Надо быть добрым*, или из той же истины под рамкой 1-го лица: [?]*Я считаю, что надо быть добрым*. Формулируемая ребенком истина сопровождается внешним (словесным) маркером дистанцированности от Я-пишущего – показателем модуса 3-го лица, а внутренняя связь автора изложения с высказыванием заложена в самой интерпретационной сущности высказывания. Так, очевидно, проявляется внутренняя связность и целостность текста. Связность объективной сюжетной части с интерпретационной обеспечивается за счет ввода рамки 3-го лица – так соединяются объективное содержание, автор сюжета (3-е лицо, автор рассказа) и автор интерпретации, выводящий истину (1-е лицо, автор изложения). Целостность текста реализуется так: сюжетная часть, объективно отстоящая от Я-пишущего, сопровождается интерпретационной частью, включающей Я-пишущего (эта целостность вбирает в себя первую часть, целостность которой обеспечена разрешившимся сюжетом).

5. Важность обозначения модуса 3-го лица как связующего звена между содержанием рассказа и Я-интерпретатора проявляется в расчленении высказывания на синтаксически обособленные структуры. Выделение не-Я-модуса в отдельную предикативную единицу поддерживается структурно-строевыми и визуальными средствами (союз, местоименно-соотносительные показатели) и

пунктуационно (запятая, двоеточие), а также началом придаточного с новой строки (/), выделением придаточной части заглавной буквой.

Союз без местоименно-соотносительного слова: (1–7, 8) *Этот рассказ учит нас / **Што** не надо брать птенца с собой; Этот рассказ учит нас / **что** надо помогать птицам, животна, насекомам; Этот рассказ учит нас / **Что** надо помогать животным; Этот рассказ учит нас / **Что** нельзя бросать яйца птиц потому что они могут умереть.*

Союз с местоименно-соотносительным словом: (1–7, 8) *Этот рассказ учит нас **тоишто** надо если видим птенчика в густой траве надо найти гнездо и помоч птеньчику; Этот рассказ учит нас **тому что** надо помогать природе...; Этот рассказ учит нас **тоишто** когда ты видишь камуто нужна помощь то надо помоч; Этот рассказ учит нас **тем что** надо помогать маленьким. (2-8) Этот рассказ учит **то что** надо помогать птицам; Этот рассказ учит **тому что** когда птицы кричат надо поч <помочь>; Этот рассказ учит **то что** всем надо помогать; Это рассказ учит **том что** надо всем и всегда помогать; Этот рассказ учит **то, что** нужно насберегать детей...*

Местоименно-соотносительное слово без союза: *Этот рассказ учит **тому** / Помогать тем кому нужна помц.*

Целевой союз: (1–7) *Этот рассказ учит нас. **чтобы** человек знал как называется птица. (2–9) Этот розказ учит **чтобы** помогать братьям наших меньшим.*

Условие: (1–7,8) *Этот рассказ учит нас **если** вдруг упал птенец надо его поднять; Этот рассказ учит нас **если** мы услышим тревожный крик то надо посмотреть и помочь.*

Бессоюзно: (1–7) *Этот рассказ учит нас Он молодец он помог пценцам добраца до гнезда. (2–8) Этот рассказ учит: Надо помогать нашим братьям меньшим.*

Перед нами предстают разные аспекты становления способов маркирования модусной части, что формально-грамматически соответствует становлению

структуры сложноподчиненного с придаточным изъяснительным. Нестабильность (аграмматичность) падежной формы местоименного средства в числе прочих средств выделения модусной рамки (союз, знак препинания, заглавная буква) указывает на то, что задача разграничения высказывания по линии 3-е/1-е лицо на данном этапе развития письменной речи является более важной, чем задача сплавления их (чему соответствовала бы упорядоченность падежа указательного местоимения).

6. Если нерасчлененное высказывание предъясвляет ирреальную долженствительную модальность синтаксически (за счет выведения долженствования из смысла предложения с неизосемическими компонентами), то синтаксическое расчленение высказывания требует от пишущих эксплицитного выражения долженствования, которое обычно представлено как *надо*+инфинитив в рамках придаточного изъяснительного. Однако имеются и работы с союзом *чтобы*+инфинитив, обнаруживающие долженствование как цель «поучения» рассказа. См. также примеры, в которых линейно модусная рамка смыкается с условным союзом *если*, маркирующим примыкание к модусной части. Введение придаточного условия или времени ограничивает «сферу действия» поучения конкретными ситуациями (встреча с птицей, крик и т.п.).

Литература

- Вежбицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. С. 402–422.
- Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004. 544 с.

Моника Перотто
(Alma Mater Studiorum, Болонский университет,
г. Болонья, Италия)
monica.perotto@unibo.it

СОЗДАНИЕ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА ДЛЯ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В настоящей работе представлен опыт создания параллельного корпуса русско-итальянских художественных текстов и его анализ на платформе SE (Sketch Engine)¹ для выявления разного уровня переводческих трудностей, возникающих при сопоставлении двух языковых систем. Будучи членами жюри в конкурсе "Культурный мост", проводимом в Италии с 2018 г., мы собрали очень богатый и разнообразный материал для анализа. Этот опыт показал, что естественный перевод, играющий главную роль в усвоении билингвизма так называемыми *heritage speakers*, является недостаточным для развития двуязычной переводческой компетенции. При взаимодействии первого и доминирующего языков типичным для непрофессионального перевода является дословный подход.

Ключевые слова: эритажники, билингвизм, перевод, усвоение языка, параллельный корпус.

PARALLEL CORPUS-BASED ANALYSIS OF BILINGUAL CHILDREN'S LITERARY TRANSLATIONS

Abstract. This paper presents an experiment of creating a parallel corpus of Russian-Italian literary texts and its analysis on SE (Sketch Engine) to identify the different levels of translation difficulties occurring while comparing the two linguistic systems. Participating as a jury in the competition "Kul'turnyj most" held in Italy since 2018, we have collected very rich and diverse material for the analysis. Our experiment has shown that natural translation, which plays a major role in the acquisition of bilingualism by so-called heritage speakers, is not sufficient to develop bilingual translation competence. Typical for non-professional translation, the word-for-word approach prevails as a result of the contact between the first and the dominant languages.

Key words: heritage speakers, bilingualism, translation, language acquisition, corpus-based analysis.

Анализ усвоения или сохранения русского языка как эритажного (heritage language, HL) у русскоязычных детей, живущих в условиях миграции (heritage speakers, HS), в научной литературе последних лет касается преимущественно их морфосинтаксических, стилистических или лексических трудностей [Polinsky 2018; Polinsky, Scontras 2020], реже переводческих [Protassova, Ekman,

¹ SE – программное обеспечение для анализа лингвистических данных, собранных на базе корпусов: <https://www.sketchengine.eu/>

Kirichenko 2016, Multilingualism and translation 2015]. Тем не менее интерес к переводу как одному из главных и естественных видов речемыслительной деятельности был развит уже в семидесятые годы в работах разных ученых [Harris 1977; Harris, Sherwood 1978], которые предложили определение «естественного перевода» (*natural translation*) и выдвинули гипотезу о существовании у билингва натурального инстинкта к переводу как врожденному навыку. В последние десятилетия этот миф был развеян рядом специалистов в области билингвизма [Grosjean 2010: 199–203; Paradis 2004], уточняющих, что данный инстинкт, если и существует как врожденная способность, развитая благодаря ежедневной практике употребления двух языков, может помогать билингу только в бытовых жизненных ситуациях непрофессионального характера как языковое посредничество [Goletiani 2015: 39], *language brokering* [Naiditch 2015: 138]. Естественный перевод необходим двуязычному ребенку для когнитивного развития, для передачи денотативного содержания, но недостаточен для достижения навыков перевода. Овчинникова и Павлова отмечают: «От переводчика требуется не просто передать смысл исходного текста, но и установить социальное взаимодействие между отправителем сообщения и его получателем» [2016: 171–172]. В таком случае как можно охарактеризовать «естественного переводчика» или, как его определяет Г. Тури, *native translator* [Naiditch 2015: 138]?

При проведении ежегодного конкурса «Культурный мост», посвященного Италии (событие описано нами в работе [Перотто 2020]), где мы принимали участие в качестве членов жюри, можно было заметить, что интерес двуязычных детей к художественному переводу, безусловно, велик и их способности к пониманию русского исходного текста (ИТ) тоже достаточно развиты. Трудности возникают при передаче стилистических или культурно обусловленных форм речи, таких как, например, название реалий или словосочетания и фразеологизмы, которые требуют металингвистического подхода и осознания смысла со стороны переводчика. Кроме работы над

переводами, мы получили доступ к данным об информантах благодаря анкете, распространенной среди их родителей.

Контрастивный анализ, облегченный технологией, предоставленной программой SE, позволил выявить типологию ошибок, близкую к описанной в работе Л. Говетиани, в которой анализируются примеры перевода русского художественного текста на итальянский язык и отмечается, что «the natural translator employed a much greater variety of types of transformations, among which were, principally, omission, addition, semantic generalization and substitution, syntactical reformulation and modification» [Goletiani 2015: 37].

При анализе полученных при проведении конкурса «Культурный мост» текстов, собранных в форме параллельного корпуса, в переводе на итальянский язык были обнаружены следующие виды несоответствий: 1) лексические и стилистические; 2) морфологические и синтаксические; 3) примеры неадекватного порядка слов; 4) примеры упрощения или усложнения текста; 5) трудности в переводе фразеологизмов; 6) примеры дословного перевода, калек.

Среди вышеназванных форм неадекватной передачи ИТ самой распространенной является, безусловно, тенденция к дословному переводу. Как нами уже отмечено, дети-билингвы переводят дословно разные языковые единицы, например, словосочетания с предлогами (*Сумка на колесиках/ Borsa *sulle ruote*, правильный вариант: *con le ruote*), наречия (*Честно клянусь /Giuro *onestamente*, правильный вариант: *Davvero, lo giuro*) и модальные глаголы (Никак не *мог* остановиться /*Non mi *potevo fermare*, правильный вариант: *Non mi riuscivo a fermare*) [Перотто 2020: 1059]. Такая тенденция очень распространена и среди обучающихся РКИ студентов Болонского университета, которые не посещали специальный курс по переводу. Без адекватной тренировки переводческой техники учащиеся и дети-билингвы прибегают к форме естественного перевода, буквально передавая первичное значение слов оригинала.

Анализ переводов конкурса упрощается благодаря созданию двух параллельных корпусов на платформе SE.¹ Первый этап предусматривает выравнивание всех текстов на русском и итальянском языках. Второй этап – загрузка на платформу SE; третий – непосредственно сам анализ. При наборе русской леммы в русском корпусе и выборе функции *parallel concordance* получается отображение разных вариантов перевода с выравниванием текстов на двух языках. Таким образом, возможно установить частотность вариантов перевода – правильных или ошибочных – и идентифицировать в метаданных номер текста и его переводчика (имя и возраст), чтобы попытаться объяснить возможные причины отклонений. Данные об информантах можно отнести к анкете, упомянутой выше.

Рассмотрим более подробно некоторые характеристики выявленных ошибок.

1. И *морда* была у него совсем не злая, а, наоборот, вполне добродушная.

У леммы *морда* 7 вхождений. Правильный перевод: *muso* (разг.) Частотность вариантов перевода: 4 – *muso* (морда), 1 – *naso* (нос), 1 – *faccia* (лицо), 1 – *sorriso/aspetto* (улыбка/ вид). Большинство детей дали правильный перевод, хотя не все поняли стилистический нюанс лексемы. Возраст переводчиков – от 9 до 13 лет. Все дети посещают русскую субботнюю школу, но никогда специально не занимались обучением переводу.

2. *Ловко!* – похвалил папа. – Видно, с большим опытом человек.
Ловко у вас с замком получилось!

У леммы *ловко* – 24 вхождения. Правильный перевод: *Abile! Che abilità! Bravo!* Частотность вариантов: 11 – *Abile! Astuto! Bravo!* 2 – *Che abilità! Che maestria!* 6 – *abilmente, astutamente, bene.* 3 – *Con destrezza, maestria* (дословный пер. и слишком высокий стиль для разговорной речи); 1- *con abilità* (дословный

¹ За три сезона проведения конкурса было зарегистрировано 132 переводчика. Некоторые из них перевели более одного текста, так что в корпусе можно анализировать 327 документов. Русский корпус содержит 62.608 слов и 8.996 предложений, а итальянский: 78.679 слов и 9.045 предложений.

пер.) – 1 – *ha fatto astutamente col *lucaetto* (дословный пер.+ ошибка в орфографии: *lucchetto*). Из вышеперечисленных вариантов перевода 13 можно считать правильными, а во всех остальных отмечается дословный перевод. Возраст детей – от 9 до 17 лет, но переводчице последнего варианта (J.M.) 9 лет, она не посещает русскую школу. Ее вариант перевода является самым неточным.

3. Группа захвата штурмует *воровское гнездо*.

У леммы *воровское гнездо* – 3 вхождения. Правильный перевод: *il covo del ladro*. (1 вариант). Дословный перевод: *il nido dei ladri* (2 варианта).

4. Только у меня это *получается* очень быстро, а у мамы медленно.

У леммы *получается* – 2 вхождения. Правильный перевод: *solo a me tutto riesce in fretta*. Оба варианта перевода выражают неадекватный выбор глагола: *a me *funziona molto velocemente*; *A me però tutto *passa a fretta* (*funzionare, passare* вместо *riuscire*). Последний вариант содержит и неточность перевода словосочетания: *a fretta* вместо *in fretta*. Данный вариант особенно удивляет, если учитывать возраст переводчика (12 лет), который предполагает уже достаточно богатый лексический запас на итальянском языке (ребенок уже 6 лет посещает итальянскую школу). Трудность перевода конструкции «у меня получается» можно объяснить тем, что обычно фразеологические обороты требуют лучшего владения языком перевода и относятся к более высокому уровню сложности, чем лексика и синтаксис.

В заключение можно отметить, что в перечисленных вариантах перевода выявляется отсутствие сознательного подхода, преобладает тенденция к естественному переводу, типичному для информантов, которые не прошли специфического обучения технике перевода.

Как отмечают И. Г. Овчинникова и А. В. Павлова [2016: 154], переводческий процесс у опытного специалиста предусматривает следующие компоненты: 1) повышенная когнитивная активность, 2) постоянное переключение кодов, 3) высокий уровень рефлексии над мыслительными

операциями, 4) развитая металингвистическая компетенция. Анализ вариантов перевода, изученных в нашем параллельном корпусе, показывает, что первые два компонента присутствуют в переводческой деятельности информантов нашего исследования, в то время как последние два отсутствуют. Для улучшения уровня билингвизма и осознанной переводческой деятельности детей-билингвов целесообразно было бы ввести в их обучение сопоставительный учебный перевод. Формальное обучение переводу могло бы помочь этим детям развивать метаязыковую и метакультурную функцию, важную для улучшения их уровня билингвизма.

Литература

- Овчинникова И.Г., Павлова А.В.* 2016. Психолингвистическая интерпретация ошибок письменного перевода как отражение особенностей переводческого билингвизма // *Лики билингвизма*. СПб.: Златоуст. С. 153–202.
- Перотто М.* 2020. Конкурс «Культурный мост» и проблемы перевода у детей-билингвов // *Горизонты современной русистики: Сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летию юбилею академика В.Г. Костомарова (30-31 января 2020)*. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. С. 1055–1063.
- Goletiani L.* 2015. Natural Translation Features in Early Bilingualism: A Case Study of an Italian-Russian Bilingual Teenager // *Multilingualism and translation* (V. Warditz and B. Kreß ed.) Peter Lang. 37–55.
- Grosjean F.* 2010. *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press.
- Harris B.* 1977. The importance of natural translation // *Working papers in Bilingualism*. N. 12. 96–114.
- Harris B., Sherwood B.* 1978. Translating as an innate skill // (D. Gerver, H.W. Sinaiko ed.) *Language interpretation and communication*. NY: Plenum Press. P. 155–170.
- Naiditch L.* 2015. Language Proficiency, Bilingualism and Translation Studies // *Multilingualism and translation*. Peter Lang. P. 131–140.
- Paradis M.* 2004. *A Neurolinguistic theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Polinsky M.* 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University press, P. 434.
- Polinsky M., Scontras G.* 2020. Understanding heritage languages // *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 23. Issue 1. P. 4–20.
- Protassova, E., Ekman J., Kirichenko S.* 2015. Development of Translation Skills in Russian-Finnish Bilinguals // *Multilingualism and translation*. Peter Lang. P. 141–165.

Екатерина Юрьевна Протасова
(Хельсинкский университет,
г. Хельсинки, Финляндия)
ekaterina.protassova@helsinki.fi

РУССКИЕ РАССКАЗЫ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Рассматриваются русские рассказы двуязычных детей 5–6 лет, собранные по специально разработанным сериям картинок. Обращается внимание на такие особенности, как референциальный и грамматический уровень, построение рассказа, сложности с пониманием и интерпретацией изображения. Делается попытка выяснить, какие из трудностей обусловлены собственно исходным материалом – наглядными стимулами, какие связаны с недостаточным овладением русским языком, а какие – с влиянием финского языка.

Ключевые слова: русский язык, нарратив, билингвизм, финско-русское двуязычие, бикультурность, овладение рассказыванием.

RUSSIAN-LANGUAGE STORIES OF BILINGUAL CHILDREN

Abstract. The article focuses on Russian-language stories elicited from bilingual children aged 5–6 years through the use of a specially designed picture series. The referential and grammatical level, the story's construction, and the difficulties in understanding and interpreting the image are all highlighted. The author attempts to determine which difficulties are caused by the actual source material (visual stimuli), which are associated with a lack of Russian language mastery, and which are influenced by the Finnish language.

Keywords: Russian language, narrative, bilingualism, Finnish-Russian bilingualism, biculturality, storytelling mastery.

Анализ нарративов представляет собой сегодня обширную междисциплинарную область, включающую среди прочего собственно лингвистику, педагогику, социологию, историю, антропологию, журналистику, психологию, литературоведение – и это далеко не полный перечень. Нас интересует, как именно видят окружающее двуязычные дети. Когда проверяют уровень развития нарратива у билингвов, часто анализируют их рассказы на обоих языках [Minami 2011], но бывает и так, что только на одном [Gibson et al. 2018]. Кроме того, сравнивают особенности рассказывания у детей со специфическим нарушением языка и речи и без него [Rezzonico et al. 2015]. Обстановка, в которой растут дети, влияет на форму и содержание рассказов [Bitetti, Hammer 2016].

Влияют также возраст и количество поступающей к ребенку речи – инпута [Govindarajan, Paradis 2019]. Ранее нами изучались рассказы по книге в двуязычных русско-немецких семьях [Протасова 2004] и описания картинок финско-русскими билингвами [Протасова и др. 2013]. В данном случае мы пытаемся выяснить, что говорят нам собранные у детей рассказы об их готовности использовать картинки в качестве наглядной основы для производства нарративов с заданными параметрами.

Рассматриваются особенности рассказов 5–6-летних финско-русских билингвов, которые были получены при описании двух серий картинок в проекте под руководством Наталии Гагариной (см., напр., [Gagarina et al. 2015; 2016] и применение метода, скажем, к турецко-немецким билингвам [Mavis et al. 2019]). Нарративы подобного типа имеются в распоряжении Лейбницского института языкознания по большому количеству констелляций с разными языками, о них написаны многочисленные статьи, они отвечают критериям, предъявляемым к тестам самого высокого международного уровня. Технически нарративы получают при самостоятельном описании картинок, описании по образцу и пересказе взрослого образца. Считается, что в них концентрируется достигнутый ребенком уровень развития речи: можно проследить за произношением, морфологией, синтаксисом. Главное, что анализируется в рассказах, – это их макроструктура, т.е. то, как дети отражают в повествовании цель, попытку и результат. В настоящем исследовании мы не занимаемся микроструктурой, потому что данный материал тоже входит в корпус рассказов, включенных в кросс-культурное исследование.

При изучении нарративов можно обращать внимание либо на структуру, либо на содержание, либо на обстоятельства порождения высказывания, в том числе на роли участников и стратегии повествования. Экспериментальное исследование нарративов редко учитывает обстоятельства порождения длинного интересного слушателям высказывания, а обычно сосредоточивается на лингвистической структуре или на передаче смыслов. Между тем в реальной жизни

именно эта сторона чаще всего востребована. Риторический аспект создания рассказов упускается, т.к. его не считают объектом, достойным научного исследования, хотя, отказываясь от анализа впечатления, которое производит рассказ, мы отрицаем саму суть обмена нарративами.

Возьмем рассказ мальчика: *Птички три. Одна птичка улетела, а кошка хотела ее поймать. Потом птичка прилетела, а потом кот залез на дерево, и потом собака пришла и потом кусала за häntä, и потом угоняла кошку.* Некоторые дети называют птенцов *птенчиками, птичками, ребёнками, ребятками, детками*, а двое даже *цыплёнком*, но большинство выбирают более специфическую форму правильно. Ребенок не различает *птенцов* и *птицу* (у других детей *мама-птичка, papa*, а двое не могли выбрать, это *мама* или *papa*), не выдерживает постоянства наименования – говорит *кот* и *кошка* об одном и том же персонаже (у других детей еще *котик/кошечка*), вм. русского *хвост* использует финское слово *häntä*, путает приставки в глаголе и, возможно, неточно выбирает вид глагола: *угоняла* вм. *прогнала*. У других детей описание этого действия также вызывает затруднения, говорят *погонИлась/ разгонИлся на неё/ выгнала/ прогнАла/ пошла гоняться/ угнал* (о собаке, т.е. нет согласования в роде), но есть и *разгоняется и прогоняет, прогнала, гонялась, погналась за котом*.

Описывая другую серию картинок, дети путают *козлят/ козликов/ козляты/ ребёночков/ овец/ овечек/ козлёнка/ козлёночка/ телёнка/ ослёнка* и не всегда отделяют маму *козу/корову* от детенышей, не всегда различают *сороку* и *ворону*. Рассказ одной девочки: *Жили-были козлята. Они купались, и одни играли на полянке. А за деревом была лиса. Она смотрела на козлят. Лиса – она хотела схватить козлят. И одного схватила. А ворона всё смотрела. Потом ворона пошла за лисой, она укусила её за хвост, а лиса убежала. А ворона за ней. А козлятки были рады, что их никто не съел.* Персонаж совершает действие, которое трудно описать однозначно, особенно под влиянием любого иного языка: *пошла/ пришла/ прибежала/ убежала*, а также второе действие, направленное на хвост: *зацепилась/ отдёргивает/ схватила/ схвачивает/ хватал/ захватить/*

потащила (вниз)/ потянул/ цапнула по нѐм/ зацапнул/ споймала / вцепилась с хвостом / потянул / взяла клювом / укусил(а) за хвост / укусила хвост лисы, т.е. грамматический падеж объекта варьирует. У другого: Были овечки. Мама-коза увидела, как один её её ребёнок в озере уплыл, а мама его пока доставала, пока лиса еще здесь прибежала, она увидела козлят, хотела их поймать, но не поймала. Они очень близко убежала. Она очень близко убежала, а они пока пили воду. Ворона увидела лису, на/ что она хочет, что она хочет съесть, и он укусил за хвостик, а и и она и он прогнал лису. А овечка была жива. В данном примере уже различима структура повествования и некоторые средства связности (у большинства это пока только *потом, и, а*), в отличие от более простого текста: *Мама улетела. Кошка. Кошка залезла на дерево, хотела поймать. Собака. Собака взялась за кошкин хвост. А кошка убежала. И птицы обнимали маму.* В прочих рассказах встречаются сложные предложения (*когда..., тогда...*), отсылки к прошлому и намеки на будущее.

Детям не всегда ясны отношения между протагонистами, и требуется помощь взрослого, чтобы в этом разобраться, однако по условиям эксперимента в этом им отказывают. Но по мере описания ребенок и сам начинает думать, что происходит: *Я вижу, что козлёнок ест траву. А другой купается. А другой просто стоит и смотрит. А этот помогает вытащить.* Результат мог бы быть другим, если бы ребенку дали возможность поразмышлять о том, что нарисовано, получить ответы на вопросы, а потом уже уверенно рассказать о взаимоотношениях героев. В некоторых рассказах заметна визуализация, привязанность к наглядному изображению за счет дейктических средств: *Я вижу, что козлёнок ест траву. А другой купается. А другой просто стоит и смотрит. А этот помогает вытащить. Потом кричит: «Мама!» И лиса их скоро съест. Лиса поймала одного козлёнка, и потом он/ и потом они/ братья наклонились попить, и и ворон спас, и ворон спас его. И лису они от/ отм/ и лиса ушла.*

В некоторых случаях дети овладели традиционной рамкой рассказа: *Жила-была птичка, у которого были маленькие ребятки. И он пошла искать еду. И котик и там на этом месте сталась котик смотреть на маленьких птичек. И хотела съесть их. Он/ за этого он залез и он попробовал поймать его, и там этому/ и там появилась собака, которая хотела достать кошку. И он его за хвост – и выгнала. И это всё было хорошо за птичек, что собака помог ним, что кошку выгнал. (Есть и другие способы завершения рассказа: *мама своих малышей целует; И всё было в порядке; а птички были рады, что никто не погиб, и др.*). По другой серии: *Однажды был/ жила-была одна коза, у которого были маленькие ребёнки, и одна/ нему надо было помочь, потому что он было в воде, и это у него мама пошла за ней, и него достала из воды, и и это дорОги было тоже за деревяй лиса. И он хотела/ и он спрыгнула за маленькая козой, и поймал него. И там, этом месте, дереве, появилась сорока. И он не/ и он пошла за хвост как! как зацепилась, и выгнала лису. И ещё мама была довольна за ребёнков, потому что сорока помог ребёнку, что что выгнал лису.* К числу обычных ошибок билингов относится путаница в возвратных и невозвратных глаголах, колебания в роде, предлогах (в данном случае за отражает финское управление), склонении, образовании множественного числа, отсутствии согласования прилагательного с существительным. Собственно интерференционных ошибок мало.*

Есть некоторая тонкость в том, чтобы точно расставить акценты в отношениях матери птенцов и кошки, потому что на изображении кошка могла бы схватить птенца, но не сделала это или отпустила его, а потом уже ее прогнали, и один ребенок предлагает интересную интерпретацию: *Птичка, птенчики там были, прилетела мама, сказала, что от кошки берегитесь, она улетела, кошка пришла, так, и она добралась и поймала цыпленка, пришла собака и прогнала кошку. И цыплята обрадовались.* Кроме того, детям не вполне понятны отношения между героями – что кошка априори хочет съесть птенцов, или им жалко голодную кошку, собака необязательно плохо относится к кошке, а козленок

тонет, а не просто купается (*Овечки были тут, купались, ели травку, и лиса увидела их и хотела съесть*). Трагическая линия не свойственна современной детской литературе, и рассказчики не всегда ищут негативное объяснение событиям.

Надо отметить, что вариативность номинации вполне вписывается в круг используемой и в других языках аналогичной лексики. Культура определенного сообщества состоит из рассказанных и написанных историй обо всем на свете. Вырастая в определенной культуре, ребенок видит события в соответствующем свете, расставляет приоритеты, интерпретирует события в заданном ключе. Двужычный ребенок должен удовлетворять тем требованиям, которые предъявляет ему каждая из культур, или выбирать, как известно, третий путь [Grosjean 2015]. С самого начала формируется индивидуальный стиль рассказывания, подкрепляемый или не подкрепляемый дальнейшим опытом.

Литература

- Протасова Е.Ю.* 2004. Рассказывание на русском языке в ситуации двуязычия // Сигал К.Я. (ред.) Проблемы экспериментальной лингвистики и онтогенеза речи. К 60-летию А.М. Шахнаровича. М.: Ин-т языкознания РАН. С. 112–124.
- Протасова Е.Ю., Петровская В.В., Проскурина З.А., Овчинников А.В.* 2013. Монолингвы и билингвы: особенности рассказывания по картинке у детей дошкольного возраста // Кравченко А.В. (ред.) *Studia linguistica cognitiva* № 3. Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях. М.: Флинта. С. 182–212.
- Bitetti D., Hammer C.S.* 2016. The home literacy environment and the English narrative development of Spanish-English bilingual children // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. V. 59. N 5. P. 1159–1171.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al.* 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children // Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters. P. 241–274.
- Gagarina N., Klop D., Tsimpli I.M., Walters J.* 2016. Narrative abilities in bilingual children // *Applied Psycholinguistics*. V. 37. N 1. P. 11–17.
- Gibson T.A., Peña E.D., Bedore L.M.* 2018. The receptive-expressive gap in English narratives of Spanish-English bilingual children with and without language impairment // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. V. 61. N 6. P. 1381–1392.

- Govindarajan K., Paradis J.* 2019. Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors // *Journal of Communication Disorders*. V. 77. P. 1–16.
- Grosjean F.* 2015. Bicultural bilinguals // *International Journal of Bilingualism*. V. 19. N 5. P. 572–586.
- Maviş İ., Tunçer M., Gagarina N.* 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish-German bilingual children//*Applied Psycholinguistics*. V.37. N.1. P.69–89.
- Minami M.* 2011. Telling stories in two languages: Multiple approaches to understanding English-Japanese bilingual children's narratives. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. 248 p.
- Rezzonico S., Chen X., Cleave P.L. et al.* 2015. Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI: Narratives in bilingual children with SLI // *International Journal of Language & Communication Disorders*. V.50. N 6. P. 830–841.

Анна Михайловна Севастьянова
(ИЛИ РАН)
г. Санкт-Петербург, Россия)
anvafas@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ ПО КАРТИНКАМ)

Аннотация. В данном исследовании были проанализированы отклонения от нормы при употреблении глаголов движения в рассказах по серии картинок «Лягушка, где ты?» М. Майер, собранных в разных возрастных группах детского сада (3–7 лет). В ядре семантического поля глаголов движения – пары глаголов, противопоставленных по направленности движения (*идти – ходить*). Рассмотрены отклонения от речи взрослых как в плане лексического выбора, так и в морфологии и синтаксическом окружении глаголов движения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, лексика, глаголы движения, нарратив, фрейм.

FUNCTIONING OF THE VERBS OF MOTION IN THE SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN (BASED ON THE PICTURE STORIES)

Abstract. In this study, we have analyzed deviations from the norm in the use of the verbs of motion in the picture stories. The stories have been collected from kindergarten children of different age groups (3–7 years). In the core of the semantic field of the verbs of motion in Russian, there are pairs of verbs that are opposed by the direction of movement. Deviations from the speech

of adults are considered both in terms of lexical choice, and in the morphology and syntactic environment of the verbs of motion.

Keywords: preschool children, lexis, verbs of motion, narrative, frame.

Постановка вопроса

Исследованию особенностей семантической группы глаголов движения в речи детей (first language acquisition) до настоящего времени не уделялось достаточно внимания. При этом следует отметить, что в пособиях для изучающих русский язык как иностранный (second language acquisition) тема глаголов движения хорошо разработана. В отечественной лингвистике глаголы движения широко рассматривались в связи с интересом к грамматической категории вида с первой половины XIX века (работы А. Х. Востокова, Г. И. Павского, Н. И. Греча и др.).

Проводя аналогию между глаголами движения (как представителями глаголов вообще) и конкретными существительными (как представителями имен), Г. Миллер и Ф. Джонсон-Лэрд отмечают, что эти две группы лексем быстро усваиваются детьми, являются крайне частотными и концептуально выделенными, что позволяет назвать глаголы движения «наиболее отчетливо глагольными среди глаголов (*the most characteristically verbal of all the verbs*)» [Miller, Johnson-Laird 1976: 527], цит. по [Майсак 2002: 38].

В рамках данного исследования были проанализированы отклонения от нормы при употреблении глаголов движения в рассказах детей по серии картинок «Лягушка, где ты?» М. Майер, собранных автором во всех возрастных группах детского сада. Было записано и расшифровано 80 детских рассказов — по 20 в каждой возрастной группе: младшей (3;3–4;2, средний возраст 3;9), средней (4;3–4;10, средний возраст 4;6), старшей (5;4–6;3, средний возраст 5;8), подготовительной (6;0–7;2, средний возраст 6;8).

Лексические особенности глаголов движения

В ядре семантического поля глаголов движения представлены пары глаголов, противопоставленных по однонаправленности-неоднонаправленности движения (*идти – ходить, лететь – летать* и т.д.). В отличие от сравнительно

легко усваиваемой детьми грамматической категории вида (ср. Aspect before Tense Hypothesis Ф. Антинуччи и Р. Миллера [*Antinucci, Miller 1976*]), категория определенности-неопределенности движения вызывает у детей большие трудности. В речи детей встречались ошибки в выборе нужного коррелята в младших группах:

- (1) Мальчик *ходит* к дуплу (f, мл, 3;3)¹
- (2) Потому пчелы *летали* собачке. (f, мл, 3;7)

В примерах (1) и (2) употреблены разнонаправленные глаголы вместо одноподнаправленных.

В области лексической типологии разработан метод, позволяющий уловить и описать тонкие различия в лексической семантике слов со сходным лексическим значением. Это фреймовый подход, где под фреймом (англ. *frame – рамка*) понимается типичная ситуация, где употребляется данная лексема/группа лексем. Ситуация разбивается на основные компоненты значения, которые и определяют лексический выбор. Для движения основные параметры – субъект, манера/способ, траектория, среда, скорость. Далее назовем случаи, когда выбор параметров ситуаций для речи детей менее очевиден, чем для речи взрослых.

В тех случаях, когда дети рассказывают о животных/птицах/насекомых, наиболее резко выбиваются из стандартной «картины мира» употребленные детьми глаголы, выражающие нетипичные способ/среду перемещения. Например:

- (3) СНИ *А сова улетела. А мухи за ней бежут... за собачкой... мухи.* INV
А с мальчиком что случилось? СНИ Там мухи... летят с вот этой девочкой... с вот это с мальчиком. (f, мл, 3;7)

¹ Здесь и далее: INV (investigator) – реплики автора, СНИ (child) – реплики ребёнка, в скобках за примерами указаны пол (m – мужской; f – женский), группа (мл – младшая, ср – средняя, ст – старшая, подг – подготовительная), возраст ребёнка в формате *лет; месяцев*. Прописная буква внутри слова (например, *сердится*) обозначает ненормативное ударение в речи ребёнка.

В этом примере интересно то, что ребёнок в ответ на вопрос сам исправляется и употребляет подходящий по контексту глагол перемещения по воздуху. Впрочем, у ребёнка из старшей группы встретился и обратный переход – от правильного выбора глагола к неправильному:

(4) СНИ Он упал, а потом разбился [*разобрился*], а потом комарики ему вылетели. INV Кто там разозлился? СНИ Комары. СНИ Ну, он упал, а комары побежали за собакой. (m, ст, 5;10)

В примере (5) ситуации такова, что ожидается глагол *залететь*, но употреблён тот же глагол, что и в предыдущем предложении — *залезать*.

(5) А это он на дерево залезает, мальчик, а собака за ним. Тут мальчик упал, а сова залезла на дерево. (f, ср, 4;9)

В этом примере мы наблюдаем лексический прайминг: у ребёнка не произошло «фильтрации» при изменении параметров ситуации.

В примере (6) глагол движения употребляется там, где подразумевается падение, то есть не учитывается сема пассивности перемещения. Книжка «Лягушка, где ты?» насыщена эпизодами падения, и чётким различием между взрослыми и детьми в описании одной из ситуаций падения была именно волитивная интерпретация непроизвольного падения:

(6) А собака вылез... и улетела и всё, и на неё банка вот... хм!
(f, мл, 4;2)

Во всех перечисленных случаях лексических замен значение глаголов с семантикой передвижения расширяется, «вбирает» в себя компоненты значения соседних семантических групп глаголов, что можно считать частным случаем сверхгенерализации [Елисеева 2014: 85].

Есть и более тонкие случаи расширения значения глагола или неправильного толкования ситуации. Например, глагол *катать* в двух примерах ниже можно интерпретировать как ‘возить на себе’, без необходимого в речи взрослых компонента ‘для развлечения’:

(7) Потому что его олень катад и он упал. (m, мл, 3;6)

(8) *Но вдруг его... Но вдруг его увидел дось и прокатил его. А потом он упал и... в болото и в бол... эээ в... речку, а потом эээ а потом ну дальше эээ... ну дальше здесь нет мальчика. (т, ср, 4;2)*

В примере (8) присутствует цепочка действий, и в речи взрослого рассказчика исчезновение мальчика будет выражено, скорее всего, тоже глаголом, выражающим активное действие (например, *Мальчик ушёл под воду*). А вот там, где в рассказах взрослых ожидалось глаголы позиции, у детей встречались глаголы движения:

(9) *А собачка залезла на голову (= сидит на голове), а мальчик там... с мокрой головой. А потом та... он что-то там хранит и говорит: «Тсс», а там собачка. (ф, ср, 4;9)*

Эту особенность можно рассмотреть как частный случай общей закономерности – склонности детей к выражению начала действия (инцептива) [Эйсмонт 2019: 356].

Грамматические особенности глаголов движения

У детей в младших группах при недостаточном словарном запасе глагол движения мог совсем опускаться, как в речи девочки почти 4-х лет:

(10) *Она. Собачка лезет на пчёлки [чёлки], а мальчик на свой дуб это. Мышка тут полезла на тут, а собачка вот тут. (ф, мл, 3;10)*

При этом недостаточности словарного запаса у девочки не наблюдалось, в других местах рассказа она совершенно правильно и к месту употребляла такие глаголы, как *залезть*, *пойти* и даже *семенить*.

Однако случаи опущения редки, в основном дети употребляют глаголы передвижения, зачастую даже не один, а два раза. Особенно характерны случаи, когда дублирование происходит в соседних предложениях; ребёнок может изменить грамматические характеристики глагола, его аргументы (как в примере 11):

(11) ...А это мальчик залез на бревно. А мальчик... Мальчик залезает на бревно. Он... А мальчик залез на бревно. Потом мальчик с собакой... Потом мальчик с собакой залез на бревно...(т, мл, 3;6)

(12) А в книжке... даже... она полезла и полезла ...(ф, мл, 4;2)

В примере (13) дублирование неполное, заменяется приставка:

(13) Мальчик залезла на олень полезла, и снег мокр. (ф, мл, 3;10)

А в следующем примере из рассказа того же ребёнка сателлит глагола (в терминологии Л. Талми) – в этот раз приставка – как раз нужный, а вот корень глагола выбран неправильно. Возможно, здесь суть ошибки также в метонимических отношениях «часть – целое», ведь выступает – «выходит» – из окна только верхняя часть тела мальчика и собачки.

(14) Они вышли (= выглянули) из окна, они посмотрели... собака... ну там она смотрит... наверху. (т, ст, 5;10)

Если обратиться к морфологии, затруднение вызывало спряжение глагола (например, глагола-исключения *бежать*):

(15) Собачка бегот (= бежит), а мальчик... руку поднимает. (ф, мл, 3;3)

(16) Видит... мальчик сердИтся и спрашивает. И (из) дома вЫбегал. И травка. (т, мл, 3;9)

В примере (16) отсутствует чередование в форме прошедшего времени (также может сказываться грамматическая омонимия с формой несовершенного вида *выбегал*).

Дети часто неправильно употребляют возвратный постфикс *-ся*, у которого ограниченная сочетаемость. Так, в детской речи возможны такие образования, как *лежаться, упасться*. В примере (19) глагол по форме декаузативный, возможно, по аналогии с *выбраться*.

(17) INV А что происходит? СНІ Лягушка вытаскивается из вот этой... баночки. (ф, мл, 3;3)

Интересно, что нужный глагол *вылезать* девочка знает (чуть позже она его употребляет):

(18) Собака вылезла из... окошки. (f, мл, 3;3)

Здесь уже бросается в глаза ошибка в склонении существительного *окошко*, однако и эту ошибку девочка исправляет несколько позже:

(19) СНІ От окошки убежала. INV Как? СНІ От мальчика убежала.
INV Через что? СНІ Из окошка. (f, мл, 3;3)

В связи с последними примерами встает вопрос о том, насколько «ошибочными» в действительности являются отклонения от нормы в речи детей. Создается ощущение, что «ошибки» и норма сосуществуют в речевом сознании детей при познании языка.

Выводы

Итак, в области лексического значения ошибки касались выбора однонаправленного или неоднаправленного глагола движения (например, *плавает* вместо *плывёт*), сверхгенерализаций, связанных с недостаточным учетом отдельных сем (например, ‘везти верхом’ — *катать*), нарушений лексической сочетаемости глагола движения и субъекта (*Лягушка ушла*), неучета прочих параметров ситуации, например, способа либо среды перемещения (*Сова залезла на ветку*). В области грамматики ошибки касались управления глаголов, а также определения типа спряжения глагола и его словоизменительного класса, связанных с ними фонетических закономерностей (чередований, ударения).

Литература

- Елисеева М. Б. 2014. Становление индивидуальной языковой системы ребёнка: ранние этапы. М.: Языки славянских культур. 172 с.
- Майсак Т. А. 2002. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции / Дисс. на соискание ученой степени к.ф.н. М. 2002.
- Эйсмонт П. М. 2019. Формирование понимания фазовой структуры действия в детской речи // Acta Linguistica Petropolitana. СПб.: ИЛИ РАН. Т. 15, ч. 3. С. 345–367.
- Antinucci F., Miller R. 1976. How children talk about what happened // Journal of Child Language. Vol. 3. Iss. 2. P. 167–189.
- Miller G., Johnson-Laird P. N. 1976. Language and Perception. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Полина Михайловна Эйсмонт
(Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия)
p.eysmont@spbu.ru

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ РЕАЛЬНОСТИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТОВ С ДЕТЬМИ¹

Аннотация. В статье рассматривается проблема понимания детьми взаимодействия ситуации эксперимента и ситуации, обыгрываемой в экспериментальном задании, на примере сравнительного анализа неподготовленных вторичных нарративов взрослых носителей русского языка и детей-монолингвов в возрасте от 4,7 до 7,6 лет. Все испытуемые принимали участие в эксперименте по порождению устного монологического текста, инструкция которого предполагала рассказ четырехминутного фрагмента мультфильма одновременно с его просмотром без предварительной подготовки. Анализ показал, что взрослые испытуемые относятся к ситуации, описываемой в мультфильме, отстраненно, оставаясь в рамках ситуации самого эксперимента. Дети младшего возраста также допускают отстраненное описание и включают в свои нарративы отступления, в той или иной степени рассказывающие о каких-то событиях из их собственной жизни. В статье приводится классификация элементов критической коммуникативной стратегии, отражающих степень вовлеченности ребенка в обыгрываемую в экспериментальном задании ситуацию.

Ключевые слова: детская речь, связный текст, нарратив, методика извлеченного рассказа, ситуация.

PARALLEL REALITIES IN AN EXPERIMENTAL SITUATION WHEN CONDUCTING EXPERIMENTS WITH CHILDREN

Abstract. The paper focuses on the problem of the interaction between the experimental situation and the situation played out in the experimental task, using the example of a comparative analysis of unprepared secondary narratives of adult Russian speakers and monolingual Russian native children at the age of 4;7 to 7;6 years. All subjects had to retell a 4-minute fragment of the cartoon simultaneously with its viewing without preliminary preparation. The analysis showed that adult subjects keep the situation described in the cartoon away, remaining within the framework of the situation of the experiment itself. Young children also allow for abstract descriptions and include digressions in their narratives, speaking about some events in their own lives. The paper provides a classification of the elements of the critical communication strategy found in children's narratives.

Key words: language acquisition, elicited narrative, storytelling, situation, child speech.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-012-00290 «Устный и письменный нарратив как вторичный текст: особенности порождения разными категориями носителей русского языка»).

Одна из основных методик, применяемых для исследования процессов овладения детьми навыков порождения связного монологического текста, – методика извлеченного рассказа [Федорова 2013]. При проведении эксперимента по этой методике испытуемых просят рассказать или написать (при изучении процесса овладения навыками письменной речи) историю по некоторому заданному сюжету, который может быть представлен в виде картинки или серии картинок, фрагмента мультфильма или специально подготовленного видеоклипа. Испытуемые при выполнении задания сами выбирают форму, по которой они строят свое повествование. Чаще всего история рассказывается от лица стороннего наблюдателя, однако многие испытуемые решают рассказывать историю от имени одного (главного, например) или нескольких персонажей. Еще одной стратегией, избираемой испытуемыми, является так называемый критический подход, при котором общий не слишком детальный рассказ о происходящих событиях активно дополняется или даже заменяется комментариями рассказчика о качестве изображения, оценками поведения персонажей, происходящих событий и т.д. (ср. тип дискурсивного акта «комментирование» в [Colletta et al. 2010]). В рассказах испытуемых разных возрастных групп преобладающими оказываются различные стратегии [Эйсмонт 2007].

В данной статье представлена классификация элементов критической коммуникативной стратегии и причины их включения испытуемыми разных возрастных групп в нарративы, полученные при проведении экспериментов по методике извлеченного рассказа. Материалом для анализа стали неподготовленные устные монологические связные рассказы, полученные при проведении серии экспериментов с детьми и взрослыми, для которых русский язык является родным. Всего рассмотрено 144 нарратива детей в возрасте от 4 лет 7 месяцев до 7 лет 6 месяцев и 19 рассказов взрослых носителей русского языка. Для получения рассказов использовался четырехминутный фрагмент мультфильма «Как стать большим?» (реж. В. Дегтярев, Союзмультфильм, 1967), который демонстрировался испытуемым в беззвучном режиме. Испытуемые пересказыва-

ли мультфильм одновременно с его просмотром, каждый испытуемый опрашивался индивидуально.

В нашем материале встретилось шесть типов критических включений в текст.

1. Указание на то, что испытуемому мультфильм знаком, он его видел или часто смотрит и поэтому может даже назвать те события, которые произойдут дальше. Такой тип комментариев встречался только в рассказах детей в возрасте до 6 лет.

2. Указание на то, что испытуемый не знает или не понимает, что происходит на экране; не помнит, как называется какой-то из изображенных предметов, не может вспомнить название персонажей (например, бобров). Такой тип комментариев оказался самым распространенным и встречался в текстах испытуемых всех возрастов.

3. Отвлечение от происходящих событий, причиной чего была либо усталость испытуемого, либо отсутствие заинтересованности в самом мультфильме, т.е. испытуемому надоело пересказывать мультфильм. В такой ситуации испытуемый спрашивал, сколько еще осталось до конца мультфильма или сколько всего он продолжается, отвлекался на какие-либо предметы, находящиеся в комнате, или начинал рассказывать о каких-то совершенно не связанных с мультфильмом событиях. Такой тип комментариев был самым редким (менее 10 примеров), однако встретился у испытуемых всех возрастных групп.

4. Сожаление по поводу отсутствия звука и неизвестности того, о чем говорят персонажи. Этот тип комментирования встретился несколько чаще, чем предыдущий (12 случаев), и он также встречался у испытуемых всех возрастных групп.

5. Включение в повествование элементов провоцирующих вопросов экспериментатора: «Что ты видишь?» – «Я вижу...», «Что происходит в мультфильме?» – «Там происходит...», «Что там показывают?» – «Там показывают...». Не будучи отражением собственного восприятия мультфильма ребен-

ком, такие повторы, тем не менее, ставят некоторую границу между ребенком-рассказчиком и событиями мультфильма. Такой тип комментирования встречался в нарративах детей всех возрастных групп, и именно он характеризовался наибольшим постоянством: если ребенок начал использовать в своем рассказе подобные элементы, ему было чрезвычайно трудно отказаться от них в дальнейшем (например, в тексте одного ребенка встретилось семь элементов критических включений такого типа).

6. Собственно критические оценки и комментарии поведения или характера персонажей, качества мультфильма и изображения, аналогии или выводы (часто ироничные) из действий персонажей и т.д. Это самый частотный тип критических включений в текстах взрослых испытуемых, однако и у детей он был вторым по частотности.

Перечисленные критические включения различаются по степени вовлеченности испытуемого в повествование. Взрослые испытуемые относятся к ситуации, описываемой в мультфильме, отстраненно, оставаясь в рамках ситуации самого эксперимента, и, даже выбирая стратегию озвучивания [Эйсмонт 2007], допускают включение в нарратив элементов оценочных комментариев со стороны зрителя мультфильма. Дети, включая в текст упоминание отсутствия звукового сопровождения у мультфильма или пытаясь вспомнить наименование героя или понять его действие, остаются в ситуации мультфильма, принимают действия героев на себя и активно сопереживают им. Увлечение оценочными характеристиками персонажей (шестой тип) свойственно сравнительно небольшому числу детей (50% всех таких включений приходится на нарративы пяти испытуемых). Если ребенок допускает включения третьего типа, то вернуться в ситуацию мультфильма для него оказывается уже очень сложно, нарратив оказывается скомканным и состоит из простых, коротких высказываний.

Степень вовлеченности испытуемого в повествование, неоднозначность взаимодействия ситуации эксперимента и ситуации мультфильма должны учитываться при проведении экспериментов с детьми по методике извлеченного

рассказа. Особенно важно об этом помнить, так как переход от полных (complete) к включенным (embedded) нарративам [Roth, Speckmann 1986] (а элементы критической коммуникативной стратегии отражают именно этот тип осложнения структуры нарратива) рассматривается как один из ключевых показателей процесса овладения навыками построения связного текста.

Литература

- Colletta J. -M., Pellenq C., Guidetti M.* 2010. Age-related changes in co-speech gesture and narrative: evidence from French children and adults // *Speech Comm.* 52. P. 565–576.
- Roth F. P., Speckman N. J.* 1986. Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students // *Journal of Speech and Hearing Disorders.* Vol. 51. P. 8–23.
- Федорова О. В.* 2013. Экспериментальный анализ дискурса : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук : специальность 10.02.19 <Теория языка>. М. 45 с.
- Эйсмонт П. М.* 2007. Стратегии порождения спонтанного нарратива и роль внешнего стимула // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика.* № 4-2. С. 191–197.

СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕБЕНКА

Ольга Сергеевна Васильева
(университет Саймона Фрейзера,
г. Ванкувер, Канада)
Olgavass462@gmail.com

СТАНОВЛЕНИЕ РАННЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ И МОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ В КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. Ряд исследований позволяет предположить, что взаимосвязь моторной асимметрии и языкового развития может быть объяснена контекстом развития, в котором дети одновременно участвуют в манипуляциях с объектами и разнообразном коммуникативном взаимодействии со взрослыми. При рассмотрении проблемы становления раннего речевого онтогенеза и паттернов его вариативности необходимо учитывать культурную специфику контекста развития, в свою очередь влияющую на становление асимметрии.

Ключевые слова: язык, моторная асимметрия, рукость, культура.

EARLY COMMUNICATIVE AND MOTOR ASYMMETRY FORMATION IN THE CULTURAL CONTEXT OF ONTOGENY

Abstract. A number of studies suggest that the relationship between motor asymmetry and language development can be explained by the developmental context in which children simultaneously participate in object manipulation and a variety of communicative interactions with adults. However, it is necessary to take into account the cultural specificity of this developmental context, which in turn affects the formation of asymmetry, when considering variability patterns in early language development.

Keywords: language, motor asymmetry, handedness, culture.

В представленном исследовании рассматривается важность кросс-культурного подхода к исследованию становления ранней функциональной речевой и моторной асимметрии в онтогенезе.

Ряд исследований ранее продемонстрировали положительную взаимосвязь между развитием праворукости и коммуникативными способностями. Например, имеются данные, свидетельствующие о взаимосвязи между рукостью (предпочтительное использование той или иной руки при манипулировании объектами) и развитием языка. При этом некоторые исследования показы-

вают, что раннее становление рукоusti может в некоторой степени предсказать развитие языка у ребенка. В исследовании Gonzales et al. [2015] раннее последовательное предпочтение правой или левой руки при манипуляциях с предметами в возрасте в 18–24 месяцев было связано с более высокими показателями экспрессивной речи у тех же детей в 36 месяцев. В другом лонгитюдном исследовании дети, стабильно предпочитающие правую руку при взаимодействии с предметами в двух возрастных интервалах (6–14 месяцев и 18–24 месяцев), также имели более высокие показатели экспрессивной речи в 24 месяца [Nelson, Campbell & Michel 2014].

Необходимо отметить, что исследователи, изучающие взаимосвязь между моторным и коммуникативным развитием, обращаются к двум типам рукоusti: собственно моторная рукоusti (какая рука предпочтительнее для данной задачи манипулирования объектом) и рукоusti коммуникативного жеста (какой рукой преимущественно производится, например, указательный жест). Такой подход не удивителен, если учесть, какое большое значение имеет жестовая коммуникация для развития языка ребенка [Цейтлин 2019]. Например, в исследовании Cochet и Vauclair [2010] дети, производящие указательный жест преимущественно правой рукой, также имели более высокие показатели языкового развития. В другом исследовании дети начинали использовать правую руку для указательного жеста (в некотором смысле увеличив тенденцию к праворукоusti) на ключевых этапах языкового развития, таких как лексический взрыв или развитие синтаксиса [Vauclair & Imbault 2009]. Некоторые исследователи предположили, что связь между указательным жестом и языком может быть результатом созревания аналогичных областей мозга, которые связаны с общением и коммуникацией независимо от того, происходит ли она в форме вербальной или жестовой модальности [Cochet 2016].

Как можно интерпретировать результаты исследований, указывающих на корреляцию между моторной рукоusti (тенденцией использовать правую руку при манипулировании объектами) и рукоusti при производстве указательного

жеста, а также на то, что моторная рукость может быть предиктором (прогностическим параметром) развития языка?

Ранняя коммуникация и моторное развитие могут быть связаны контекстом раннего онтогенеза. Такая интерпретация предполагает, что предпочтение руки в манипулировании предметами и при коммуникативных жестах не является одинаковой по своей природе и необязательно имеет одни и те же неврологические механизмы [Николаева 2015]. Каждый из вариантов предпочтений в онтогенезе развивается самостоятельно, но имеет тенденцию возникать одновременно (и, таким образом, совместно развиваться) в том, что Vauclair [2003] называет «типичным для человека» сценарием. В таком сценарии взрослый взаимодействует с ребенком в манипулировании предметами, одновременно активно используя речь (словесный язык), тем самым позволяя ребенку полноценное взаимодействие с объектом, которое сочетается с богатым вербальным взаимодействием. В то же время жестовое общение на данном этапе также является весьма активным, и ребенок все больше и больше использует правую руку в обоих случаях (манипуляции с предметами и использование жестов). Таким образом, столь типичное для человека предпочтение правой руки развивается в обеих областях: коммуникативной и моторной.

Это один из возможных сценариев того, как рукость может опосредованно способствовать развитию языка и жестов. Однако такой сценарий развития основан на исследованиях, проведенных с использованием СТРАННЫХ (западных, образованных, индустриальных, богатых и демократических) (WEIRD – Western, Educated, Industrialised, Rich, Democratic) культур. В последнее время исследователи задаются вопросом, в какой степени результаты, полученные на материале исследований СТРАННЫХ обществ, могут быть распространены на другие культуры [Henrich et al. 2010; Nielsen & Haun 2016].

Можно предположить, что паттерны взаимосвязи и формирования рукости при манипулировании объектами и жестами могут отличаться в СТРАННЫХ и НЕ-СТРАННЫХ культурах. Возможность делать более точные

выводы о взаимосвязи между моторной и коммуникативной асимметрией и любыми утверждениями о «типичных» для человека паттернах их развития решающим образом зависит от исследования этих параметров в НЕ-СТРАННЫХ обществах. Так, например, данные параметры могут быть исследованы в социокультурных средах, разнящихся с точки зрения практики ухода за детьми в раннем возрасте.

На основе компонентной модели воспитания [Keller, Voelker & Yovsi 2005] стратегии дистального воспитания предпочтительны в типично западной городской среде, где взаимодействие взрослого и ребенка отличается высоким уровнем контакта «лицом к лицу» и объектной стимуляции. С другой стороны, проксимальные взаимодействия между взрослым и ребенком отличаются высоким уровнем телесного контакта и стимуляции. Такие стратегии воспитания предпочтительны в незападных, сельских / традиционных обществах. В таких культурах дети не владеют большим количеством личных игрушек. Они в основном взаимодействуют с небольшим количеством предметов, доступных в непосредственном окружении, такими, как листья деревьев, палки, редкие столовые приборы, доступные дома. В подобном контексте развития коммуникативный обмен может быть менее выраженным и отличается от триадного взаимодействия (взаимный зрительный контакт и чередование взглядов между ребенком и взрослым), характерного для культур индустриального общества [Little, Carver, & Legare 2016].

Можно также предположить, что в такой среде раннего развития траектория формирования моторной асимметрии и коммуникативного жеста будет отличаться от СТРАННОЙ-типичной, будучи менее взаимозависимой и взаимосвязанной. В данном контексте манипуляции предметами (и развивающаяся ручность) не связаны с богатой коммуникацией и языком в той мере, в которой они связаны в СТРАННЫХ культурах. При подтверждении данного предположения эмпирическими данными можно с большей уверенностью заключить, что культурный контекст развития действительно способствует формированию различ-

ных способностей (в данном случае – рукоusti при манипулировании предметами и коммуникативном жесте). Таким образом, так называемый «типичный» сценарий развития данных параметров является верным, но в то же время ограниченным конкретным контекстом развития и не может быть легко экстраполирован на любые культуры и общества.

В заключение хотелось бы подчеркнуть важность кросс-культурных исследований для науки о развитии ребенка. В современном мире с высокой мобильностью и миграцией между обществами крайне важно правильно отличать «типичное для человека», «нормативное» развитие в различных вариациях от случаев патологии. То, что раньше могло бы считаться «ненормальным», «отсроченным» развитием, на самом деле может представлять собой различные варианты развития, характерные и типичные для контекста разных культур.

Литература

- Николаева Е. И.* 2015. Наиболее распространенные ошибки в исследованиях, связанных с анализом латеральных признаков и функциональной асимметрии мозга // *Асимметрия*. No 9 (2). С. 9–17.
- Цейтлин С. Н.* 2019. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М.: ВЛАДОС. 240 с.
- Cochet H.* 2016. Manual asymmetries and hemispheric specialization: Insight from developmental studies // *Neuropsychologia*. No 93. Pp. 335–341.
- Cochet H., & Vauclair J.* 2010. Pointing gestures produced by toddlers from 15 to 30 months: Different functions, hand shapes and laterality patterns // *Infant Behavior and Development*. No 33 (4). Pp. 431–441.
- Gonzalez S. L., Nelson E. L., Campbell J. M., Marcinowski E. C., Coxe S., & Michel G. F.* 2015. 18-24 months handedness predicts 36 months expressive language skills // *Developmental Psychobiology*. No 57. Pp. 16.
- Henrich J., Heine S. J., & Norenzayan A.* 2010. The weirdest people in the world? // *Behavioral and brain sciences*. No 33(2–3). Pp. 61–83.
- Keller H., Völker S., & Yovsi R. D.* 2005. Conceptions of parenting in different cultural communities: The case of West African Nso and Northern German women // *Social development*. No 14 (1). Pp. 158–180.
- Little E. E., Carver L. J., & Legare C. H.* 2016. Cultural variation in triadic infant-caregiver object exploration // *Child Development*. No 87 (4). Pp. 1130–1145.
- Nelson E. L., Campbell J. M., Michel G. F.* 2014. Early handedness in infancy predicts language ability in toddlers // *Developmental Psychology*. No 50. Pp. 809–814.

- Nielsen M., & Haun D. 2016. Why developmental psychology is incomplete without comparative and cross-cultural perspectives // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. No 371(1686), 20150071.
- Vauclair J. 2003. Would humans without language be apes // *Cultural guidance in the development of the human mind / J. Valsiner (Series Ed.) & A. Toomela (Vol. Ed.)*. No 7. Pp. 9–26.
- Vauclair J., & Imbault J. 2009. Relationship between manual preferences for object manipulation and pointing gestures in infants and toddlers. *Developmental Science*. No 12 (6). Pp. 1060–1069.

Галина Радмировна Доброва
(РГПУ им. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия)
galdobr@peterlink.ru

Наталья Рингблом
(Стокгольмский университет,
г. Стокгольм, Швеция;
Даларна Университет,
г. Фалун, Швеция)
natasha.ringblom@slav.su.se

ГЕШТАЛЬТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ РУССКО-ШВЕДСКИХ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ГИПОТЕЗ ОТСТАВАНИЯ И ДРУГОГО РАЗВИТИЯ¹

Аннотация. В речи детей гештальтные конструкции (ГК, целостные конструкции, воспринимаемые в нерасчлененном виде) занимают особое место. В данном исследовании анализируются ГК в речи русско-шведских детей-билингвов, чтобы проверить, развиваются ли симультанные билингвы в соответствии с гипотезой отставания (*the Delay Hypothesis*) или в соответствии с гипотезой другого развития (*the divergent development hypothesis*). В статье доказывается, что ГК разделяются на части позже у билингвов, чем у монолингвов, что подтверждает гипотезу отставания. При этом в речи билингвов обнаруживаются грамматические гештальты, нехарактерные для монолингвов, что свидетельствует в пользу гипотезы другого развития.

Ключевые слова: гештальтные конструкции, русско-шведские дети-билингвы, гипотеза отставания, гипотеза другого развития

¹ Исследование Г.Р. Добровой выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293. Исследование Н. Рингблом выполнено при финансовой поддержке фонда Åke Wiberg.

GESTALT CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN- SWEDISH BILINGUAL CHILDREN FROM THE PRISM OF THE DELAY AND DIVERGENT ATTAINMENT HYPOTHESIS¹

Abstract. Gestalt constructions (GC, constructions comprehended as a whole) play a special role in child language. This article analyzes GC in the speech of Russian-Swedish bilingual children in order to test the validity of the Delay Hypothesis and the divergent development/attainment hypothesis. In this study we argue that GC are separated later in bilingual than in monolingual children, which can be a sign of delayed acquisition in bilingual children. In the speech of bilingual children, we have also found grammatical gestalt constructions that are not characteristic of monolingual children, which in turn can support the divergent attainment hypothesis.

Key words: gestalt constructions, Russian- Swedish bilingual children, the delay hypothesis, the divergent attainment hypothesis

Введение

Симультаннные дети-билингвы представляют замечательную возможность для исследования теоретических аспектов процесса освоения языка, так как они осваивают одновременно два языка – как язык страны, доминантный язык, так и эритажный язык. Однако, как указывают исследователи, на данный момент ещё не совсем понятно, как проходит это речевое развитие. Также неизвестно, носят ли различия в речевом развитии симультаннных билингвов и монолингвов качественный или количественный характер. С одной стороны, имеется ряд исследований, в которых доказывается, что монолингвы и билингвы имеют одинаковый путь развития, только билингвы проделывают этот путь позднее монолингвов [Genesee & Nicoladis 2007]. С другой стороны, существует мнение, что эти пути различны (например, [Montrul 2016; Ringblom 2012]).

В связи с этим в науке существуют две гипотезы: (1) гипотеза отставания (the Delay Hypothesis) и (2) гипотеза другого развития (the divergent development hypothesis). В соответствии с гипотезой отставания речевое развитие двуязычного ребёнка может отставать от речевого развития сверстников-монолингвов в связи с тем, что у него имеется недостаток инпута на одном из языков [Paradis & Genesee 1996]. При этом, согласно этой теории, двуязычные дети не показы-

¹ The reported study of G.R. Dobrova was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293. Natalia Ringblom would like to acknowledge the support of the Åke Wiberg Foundation in conducting this research.

вают качественных отличий от одноязычных детей, поскольку допускают практически те же ошибки, что и монолингвы [Antonova-Ünlü and Li Wei 2016]. В соответствии с гипотезой другого развития усвоение билингвами лингвистических категорий может быть иным, чем у монолингвов, поскольку две языковые системы формируются в постоянном взаимодействии друг с другом – это явление называется *Cross-linguistic Influence* [Paradis & Genesee 1996], причем доминантный язык влияет на развитие слабого (эритажного).

Целью данной статьи будет проверка гипотезы, может ли то обстоятельство, что двуязычный ребёнок продолжает использовать многие конструкции как гештальтные в том возрасте, когда ребенок-монолингв уже разделил бы их на отдельные компоненты (около двух с половиной лет), являться доказательством того, что двуязычные дети просто отстают в своем речевом развитии от детей-монолингвов. Опираясь на материал речи двуязычных русско-шведских детей и монолингвальных русскоязычных детей, мы утверждаем, что а) сам факт того, что ребёнок осваивает два языка одновременно, а также ощущает нехватку инпута в одном из них, может рассматриваться как основная причина речевого отставания ребенка-билингва от ребенка-монолингва в освоении гештальтных конструкций; б) особенности и характер освоения этих конструкций детьми-билингвами по сравнению с монолингвами служит также доказательством правильности гипотезы другого развития.

Понятие гештальтных конструкций

Лингвистический репертуар ребёнка состоит не только из отдельных слов, но и из готовых конструкций [Goldberg 2006; Croft 2001]. Эти конструкции усваиваются как гештальты [Tomasello 2005; Доброва 2018]. Под гештальтными конструкциями понимаются целостные конструкции, существующие в любом языке. Они воспринимаемы не по элементам, а в целом – в нерасчлененном виде (например, фразеологическое единство «делать из мухи слона» воспринимается не по элементам, а в его целостном значении – ‘преувеличивать’). Кроме тех конструкций, которые и в узусе являются целостными (различные

идиоматические выражения и т.д.), для детей поначалу нечленимыми оказываются многие словосочетания, предложения и грамматические формы, которые он извлекает из инпута. Так, когда маленький ребенок, играя со взрослыми, слышит (а в дальнейшем и сам произносит) «кто там?», он не воспринимает это как два слова. Для него на данном этапе «кто там?» – лишь неделимый маркер определенной игры со взрослым.

Как показывает наш материал, в речи русско-шведских детей-билингвов также встречается целостное восприятие и использование конструкций в обоих языках. Так, у детей-билингвов встречается целостное восприятие и использование шведских конструкций, например, *imsevimsespindel* (от шведского «*imse vimse spindel*») о пауке (паук по-шведски – *spindel*) (2;5 один ребенок; с 3;0 до 4 лет и далее – другой ребенок); или “*blinkalillastjärnadär*” ‘сияй, сияй, маленькая звёздочка’ о звезде (звезда по-шведски – *stjärna*) (3;11).

Однако здесь наблюдаются некоторые различия у детей-билингвов и монолингвов: если у монолингвов такое восприятие (и использование) конструкций в функции слов встречается обычно в раннем возрасте (приблизительно до 2 лет), то у детей-билингвов такие примеры обнаруживаются в 4 года и позже, что, вероятно, объясняется более поздним речевым развитием детей-билингвов, обусловленным необходимостью в кратчайший срок освоить две языковые системы. Аналогичным образом слияние в одно единое слово двух коротких слов, часто используемых в речи вместе, встречается у русско-шведских детей-билингвов и на русском языке, однако в речи билингвов такие гештальтные конструкции сохраняются гораздо дольше, чем у русскоязычных монолингвов. Так, 4-летняя девочка-билингв произносит в одно слово (с одним словесным ударением) *чээто?* ‘что это?’.

Кроме того, использование детьми-билингвами двух коротких слов вместе (как нечленимого языкового знака) может быть обусловлено и не вполне полноценным знанием одного из языков. Так, говорящая дома только по-русски девочка (2;2) освоила в шведском детском саду выражение *akta dig* (осторожно!

–‘осторожно тебе’) и стала использовать его даже в тех ситуациях, когда это употребление неуместно – например, когда просит или предлагает помощь. По-видимому, такое целостное и при этом неверное восприятие и использование девочкой выражения обусловлено тем, что она незнакома с семантикой входящих в него слов.

Некоторые примеры были получены нами в ходе проведенного эксперимента, в котором участвовало 40 детей – русско-шведских билингвов, как симультанных, так и сукцессивных, русскоязычных монолингвов и проживающих в России детей-инофонов. Эксперимент проводился на основе теста CLT [Naman, Łuniewska & Pomiechowska 2015]. Детям были предложены задания на понимание и продуцирование существительных и глаголов. В одном из заданий детям предлагалось назвать то, что изображено на картинке. Выполняя это задание, шестилетняя девочка-билингв, увидев изображение свежего огурца, ответила *солёный огурец*. В данном случае словосочетание не было произнесено в одно слово, но самый факт использования словосочетания вместо существительного свидетельствует о том, что в сознании 6-летнего ребенка это словосочетание не членится на компоненты, а выступает в функции существительного «огурец». Другой ребенок-билингв (3;5) на относящийся к ключу (от двери) вопрос о том, что это, ответил *гаечный ключ*. Видимо, данное словосочетание в сознании ребенка расширило область референции до ‘любой ключ’ (ключ как инструмент, прибор для открытия чего-либо) и уже не членится на компоненты.

Гештальтные конструкции у детей-билингвов, нехарактерные для детей-монолингвов

Кроме гештальтных конструкций, представленных словосочетаниями или предложениями, билингвы воспринимают как гештальты предложно-падежные конструкции (ППК). Если русскоязычные дети в каких-то случаях на самых ранних этапах используют «замороженный» именительный (когда форма И. п. выполняет функции и других падежей), то в речи детей-билингвов встречаются конструкции, в целом не характерные для детей-монолингвов, представляющие

собой слияние в единое «слово» ППК – существительного с предлогом, а иногда и слияние в единое «слово» какого-то слова с союзом. Например, в том же эксперименте ребенок-билингв (8;5) на вопрос о том, что это (о диване), отвечает *надиван* (поскольку, видимо, часто слышит «сядь на диван» и т.п.). В своей спонтанной речи русско-шведские дети-билингвы также могут использовать ППК в функции И. п. или в функции какой-то иной (неверной в данном контексте) ППК. Так, они могут говорить вместо бассейн *вбассейн – там есть вбассейн* (ср. с «пойдем в бассейн»), вместо Россия *вроссию – страна вроссию* (ср. с «поедем в Россию), вместо «площадка» – *наплощадке* (с 3 до 8 лет), вместо «санки» – *насанки* (с 3 до 8 лет), вместо «Икея» – *вИкеа*.

По-видимому, такие «сращивания» существительного с предлогом в речи детей-билингвов свидетельствуют о неполноценном восприятии ими русской системы падежного маркирования, в которой предлоги с соответствующими окончаниями выполняют определенную синтаксическую функцию и обозначают семантическую валентность. Видимо, подобное неполноценное восприятие функции падежного маркирования в русском (флективном синтетическом) языке связано у билингвов с тем, что доминантным языком (языком страны проживания) для них является шведский язык – язык в большей степени аналитический.

В языковом сознании детей-билингвов предлоги могут соединяться в гештальтную конструкцию не только с существительными. Так, на вопрос о том, что это (об апельсине), ребенок-билингв (5;8) отвечает: *Помидор похоже на*. Предлог, который должен предшествовать существительному и в узусе относится к нему, отрывается от существительного, зато сращивается с кратким прилагательным (за которым постоянно следует в инпуте), образуя окказиональную гештальтную конструкцию. Происходит это, по-видимому, под влиянием шведского эквивалента *ser ut som* («выглядит как»), и это русское сочетание прилагательного с предлогом ставится ребенком, как и шведский эквивалент, в постпозицию по отношению к существительному, что невозможно в

русском языке. Это свидетельствует о недостаточной освоенности ребенком-билингвом семантики и функции русских предлогов, что может быть обусловлено общей недостаточностью русскоязычного инпута и опыта речевой деятельности на русском языке.

Недостаточностью получаемого инпута можно объяснить также и примеры, в которых ребенок-билингв демонстрирует «сращивание» в одно слово какого-то слова с союзом, поскольку в репликах взрослого перед этим словом встретился союз. Так, девочка-билингв (4 г.) произносит глагол «рвать» как *арвать*. Причина того, что глагол запечатлелся в ее сознании именно в таком виде, в том, что она говорила не «рвать книгу», а «сломать книгу», мать ее постоянно исправляла: «Не ломать, а рвать». У русского ребенка-монолингва такие реплики взрослого не привели бы к неверному формированию образа слова, поскольку ребенок слышал бы слово «рвать» гораздо чаще, не только в приведенном контексте; небогатый русскоязычный опыт билингва приводит к формированию в его сознании неверного облика слова. Иногда определенные проблемы у детей-билингвов с использованием существительных с предлогами могут осложняться и незнанием (или приблизительным знанием) семантики существительного, вместе с которым используется предлог, что также объясняется ослабленностью инпута. Так, ребенок-билингв (3;6) просит отца: «*Папа, нарисуй, пожалуйста, вафрику*». Отец спрашивает ребенка: «А что такое Вафрика?» – и получает ответ: «*Это такая сложная карта*».

У детей-билингвов встречаются и высказывания, в которых присутствуют в виде гештальта и более крупные языковые блоки, состоящие более чем из двух слов. Так, девочка-билингв спрашивает: «*Когда у тебя будет сднём рождения?*». Интересно, что и для некоторых детей-монолингвов бывает характерно восприятие словосочетания «день рождения» как одно слово – «деньрождение». То есть русский ребенок-монолингв может спросить: «*Когда у тебя будет деньрождение?*» (о чем свидетельствуют ошибки на письме у детей-монолингвов – окончание «-е» в слове «рождение» в такого рода предложени-

ях). Однако ребенок-монолингв никогда не спросит **Когда у тебя будет сднѐмрождения?* – этому помешает очевидная форма творительного падежа, которую ребенок-монолингв никогда не использует в функции И. п. Ребенка-билингва, не вполне полноценно освоившего и осознавшего функцию русских ППК, эта форма Тв. п. в функции И. п. нисколько не смущает.

Выводы

Таким образом, сравнительный анализ гештальтных конструкций в речи детей-билингвов и детей-монолингвов показывает, что многие конструкции, в узусе не являющиеся гештальтными, воспринимаются и используются как таковые и детьми-монолингвами, и детьми-билингвами. При этом обнаруживается два основных различия: (1) для детей-билингвов такие конструкции остаются нечленимыми дольше, чем для детей-монолингвов; (2) в речи детей-билингвов встречаются такие целостные конструкции, которых не бывает в речи детей-монолингвов, причем в основном наличие таких конструкций обусловлено неполноценным восприятием грамматических категорий эритажного языка детьми-билингвами, в доминантном языке которых эти грамматические категории и соответствующее маркирование этих категорий отсутствуют.

Первое обстоятельство (более позднее восприятие детьми-билингвами по сравнению с детьми-монолингвами конструкций, в узусе не гештальтных) свидетельствует в пользу гипотезы «отставания», а второе обстоятельство (наличие в речи детей-билингвов гештальтных конструкций, не характерных для детей-монолингвов) свидетельствует, напротив, в пользу «гипотезы другого развития». Данное утверждение не представляется нам противоречивым, а напротив, приводит к выводу о возможности постановки вопроса о том, что эти две гипотезы должны восприниматься не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие.

Литература

- Доброва Г. Р.* 2018. Вариативность речевого развития детей. М.: ЯСК.
Antonova Ünlü, E. A., Li Wei. 2016. Examining the Effect of Reduced Input on Language Development: The Case of Gender Acquisition in Russian as a Non-dominant and

- Dispreferred Language by a Bilingual Turkish–Russian Child. // *International Journal of Bilingualism*. 22 (2). Pp.: 215–33.
- Croft W.* 2001. *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Genesee F., Nicoladis E.* 2007. *Bilingual first language acquisition*. Blackwell handbook of language development.
- Goldberg A. E.* 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Haman E., Luniewska M., Pomiechowska B.* 2015. Designing Cross-Linguistic Lexical Tasks (CLTs) for Bilingual Preschool Children // *Methods for Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, ed. S. Armon-Lotem, N. Meir, and J. de Jong,. Bristol: Multilingual Matters. Pp. 196–239.
- Montrul S.* 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis J., Genesee F.* 1996. Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? // *Studies in second language acquisition*, 81(1), 1996. Pp.: 1–25.
- Ringblom N.* 2012. The Emergence of a New Variety of Russian in a Language Contact Situation. // *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, ed. by K. Braunmüller, Chr. Gabriel, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. Pp.: 63–80.
- Tomasello M.* 2005. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Светлана Маратовна Евграфова
(РГГУ, г. Москва, Россия)
evgraffs@yandex.ru

О СИНТАГМАТИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЯХ И РАЗВИТИИ РЕЧИ

Аннотация. Ассоциативные эксперименты показывают: исчезают синтагматические ассоциации, помогающие порождать тексты, и появляются невербальные (зрительные) образы. Ассоциации между означаемыми возникают еще в довербальный период развития и обеспечивают цельность текста, а ассоциации между означающими, создающие связность, – позже. Информационная перегрузка затрудняет установление синтагматических связей; учебные тексты с полипредикативными конструкциями с неизосемической лексикой усугубляют ситуацию. Для освоения литературного языка нужны специальные упражнения, помогающие освоить соответствие между конструкциями с неизосемиками и привычными формами полипредикативности.

Ключевые слова: ассоциативная грамматика, синтаксис, полипредикативные конструкции, неизосемическая лексика, освоение родного языка, первичный семиозис.

ON THE SYNTAGMATIC ASSOCIATIONS AND FIRST LANGUAGE ACQUISITION

Abstract. Associative experiments show that when syntagmatic associations helping to produce texts disappear, non-verbal (visual) associations appear. Associations between situations (content), which support the integrity of the text, arise during the pre-verbal period of language acquisition (primary semiosis); associations between words and phrases, which support inner, syntax connections, arise later. Informational overload complicates the formation of syntagmatic associations; school texts full of poly-predicative constructions with non-isosemic words contribute to the difficulties. A teacher should develop special exercises to teach children to “translate” non-isosemic constructions into usual poly-predicative sentences.

Keywords: associative grammar, syntax, poly-predicative constructions, non-isosemic lexis, first language acquisition, primary semiosis.

Точка отсчета. Ассоциативные эксперименты позволяют изучать речевое поведение в противоположность целенаправленной речевой деятельности, понимать природу ошибок. Интересные аспекты раскрыли работы [Караулов 1987; 1993], [РАС 1994–1999], их автор видел в ассоциативных связях не только отображение когнитивной деятельности и коммуникативного опыта языковой личности, но и движущую силу текстопорождения. Здесь важны синтагматические, или грамматикализованные, ассоциативные реакции (такая АР «являет собой либо косвенную форму соответствующей лексемы, либо, будучи прямой, лемматизированной ее формой, образует тем не менее в паре со стимулом цельное сочетание» [Караулов 1993: 8–9]).

Сходные идеи можно обнаружить и у других авторов. В [Успенский 1997] синтагматические ассоциации абстрактных существительных рассматривались как источник возникновения «вещных коннотаций», влияющих на развитие семантики лексемы и на характер узуса. В [Чернейко 2007] показано, как в детской речи синтагматическая связь переключается в лексико-семантическую плоскость, создавая условия для порождения небольших текстов.

У текстопорождения две стороны: семантическая (ассоциативные связи между ситуациями-означаемыми, как зародыш сюжета, обеспечивают цельность текста) и синтаксическая (ассоциации между означающими создают полипредикативные структуры и обеспечивают связность текста).

Парадокс. В последние годы автор серьезно задумался о наблюдаемых изменениях в ассоциативных реакциях студентов.

1. Синтагматические ассоциации исчезают. Это впервые обнаружилось на ассоциативном эксперименте со словом *морфема* [Евграфова 2018: 204–206]. Позже оказалось: бытовая лексика (*доцент, мыло* и проч.) тоже не вызывает синтагматических ассоциаций, опирающихся на словоупотребление.
2. Появились невербальные ассоциации: студент сказал, что слово *мыло* не вызывает у него вербальных ассоциаций, он видит «пачки мыла на полках в магазине». На ассоциативном эксперименте со словом *деньги* три школьника изобразили символы доллара, фирмы «Мерседес» и нечто напоминающее золотой слиток. А. В. Дорожкина исследовала остаточные знания по географии у шестиклассников (магистерская работа выполнена в РГГУ под руководством автора); школьники могли отреагировать на термин любым способом: дать определение, а если не получается – привести ассоциацию или нарисовать поясняющую картинку. Среди реакций на словосочетание *Млечный путь*, наряду с вариантами *галактика, наша галактика, галактика с планетами, космос, звезды, что-то в космосе* и проч., было изображение белого прямоугольника. Среди ассоциаций к слову *орбита* был рисунок: кружок, вокруг – окружность пунктиром, на которую указывает стрелка. Картинки рисовали немногие – два-три ответа в классе, но они были у разных детей и встречались в ответах почти на все вопросы, причем иногда они показывали, что представление о сущности объекта у ребенка адекватное, а иногда – что некорректное (например, поясняя термин *земная ось*, ученик нарисовал то, что соответствовало слову *орбита*).

Конечно, нужно проводить более масштабные исследования, но даже небольшой материал заставляет задуматься. Использование невербальных визу-

альных образов (они относительно устойчивы для индивида, но не универсальны для социума – ведь даже «пачки мыла на полках в магазине» два человека могут представлять по-разному) воспринимается как угроза существованию вербальной коммуникации.

Осмысление феномена. Механизм ассоциирования включается сразу после рождения: зрительные образы ассоциируются с запахом молока, с тембром голоса – у ребенка формируется образ матери; простейшие ассоциации по смежности закрепляются, создавая представления о стереотипных последовательностях действий (ритуал укладывания в кроватку и проч.). *Gunomez*: у малыша формируется индивидуальная семиотическая система, которая впоследствии подавляется общепринятой, связанной с языком, однако «от двух до пяти» в забавных детских высказываниях мы нередко наблюдаем проявления этого дремлющего в подсознании «первичного семиозиса».

С началом освоения вербальной коммуникации слова и выражения, звучащие в инпуте, включаются в общий процесс семиотизации. Некоторые дети придумывают собственные квазислова – знаки с мимическими, жестовыми и/или паралингвистическими означающими (родителям приходится осваивать этот квазиязык), но однажды ребенок обнаруживает, что изобретенная им семиотическая система неэффективна, и стремится освоить «взрослую» систему коммуникации: ребенок повторяет за взрослым предшествующие фрагменты диалога, имитирует речевое поведение взрослых, знакомые ситуации ассоциируются с какими-то словами и выражениями – языковые формы означиваются (к эмоциям и фатике добавляется функция номинации, начинается первый лексический взрыв [Лепская 1997: 27]). Именно в этот период происходит освоение синтаксиса. В работе [Бровко 2013] показано, что имитация особенно важна для освоения синтаксиса, и даже дети, изначально предпочитающие стратегию конструирования, при закреплении микрофрагментов связного текста прибегают к имитации. Постепенно эти микрофрагменты, опираясь на повторяющиеся элементы, объединяются и формируют модель простого распространенного

предложения [Лепская 1997: 49; Евграфова 2019: 130]: *отнеси маме / отнеси тарелку* → *отнеси маме тарелку*.

Ситуации знакомы ребенку, их число невелико, так что задача ребенка – соотнести общепринятые слова и выражения с собственными представлениями о мире. Дошкольный синтаксис, даже с учетом книжного инпута, не представляет трудностей: полипредикативные структуры ориентированы на два-три простых предложения в составе сложного, и все союзы понятны.

Второй лексический взрыв (первоклассники) – это новый круг общения, незнакомые правила поведения, много непонятных слов, в текстах – непривычный синтаксис (неизосемическая лексика, особенно отлагольные существительные – признак научной речи, и богатая метафорами классическая художественная литература). Обилие в инпуте непонятого приводит к появлению новых техник: в процессе *понимания* незачем извлекать из памяти идеально подходящие к ситуации слова – достаточно размытого представления о значении корня (об этом см. [Евграфова 2018: 208]), а иногда, как видим, и визуального символа или образа. Однако *порождение* текста устроено асимметрично: для хорошей речи точно подобранные слова надо выстраивать в осмысленные цепочки в рамках обусловленной жанром композиции.

Поэтому обучение синтаксису и стилистике «взрослой» речи должно быть важной задачей до и после поступления в первый класс. Нужны упражнения на осмысление и «технику перевода» неизосемической полипредикативности на «простой язык», иначе ребенок будет имитировать «взрослую» письменную речь, не понимая нюансов, а при попытках перейти от имитации к конструированию появятся неизбежные ошибки, контаминации клише и проч.

Литература

- Бровко Е. Л. 2013. Конструирование и имитация как стратегия овладения синтаксисом // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. №8 (109). С. 106–126.

- Евграфова С. М.* 2018. Лексическая семантика в эпоху виртуальной коммуникации: к проблеме освоения терминологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. №189. С. 199–210.
- Евграфова С.М.* К проблеме конструкций с неизосемической лексикой // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи (Ярославль, 17–19 мая 2019 г.). Сборник научных трудов Международного научного симпозиума. Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского. С. 129–138.
- Караулов Ю. Н.* 1993. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык. 330 с.
- Караулов Ю. Н.* 1987. Русский язык и языковая личность. М.: Наука. 280 с.
- Лепская Н. И.* 1997. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: МГУ. 151 с.
- Русский ассоциативный словарь. В 2 т. М.: АСТ. Русский язык, 1994–1999.
- Успенский В. А.* 1997. О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. Вып. 11. М.: ВИНТИ. С. 147–160.
- Чернейко Л. О.* 2007. Синтагматический ассоциат как текстопорождающий фактор детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2007. СПб.: Златоуст. С. 209–211.

Анастасия Владимировна Пивень
(Детский сад № 134 Выборгского района,
г. Санкт-Петербург, Россия)
piven_anastasia@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЯКУТСКО-РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Якутско-русские дети-билингвы в разной степени владеют двумя языками. Наше наблюдение за речевым поведением якутско-русских билингвов показало, что якутские билингвы в полной мере не могут овладеть ни якутским, ни русским языком, пока не окажутся в речевой среде с хорошими носителями или якутского, или русского языка. В языковой картине мира у такого билингва отмечаются пробелы, которые заполняются достаточно медленно фрагментами того языка, который он чаще всего слышит вокруг себя.

Ключевые слова: билингвизм, дети-билингвы, языковая картина мира, якутско-русские дети, освоение языка.

LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF YAKUT-RUSSIAN BILINGUAL CHILDREN

Abstract. Yakut-Russian bilinguals, to varying degrees, speak two languages. Our observation of the speech behavior of Yakut-Russian bilingual children has shown that Yakut bilinguals cannot fully master either Yakut or Russian until they are placed in a speech environment with good native speakers of either Yakut or Russian. How does such a bilingual develop a linguistic picture of the world? His or her linguistic picture has gaps, which are filled quite slowly with the fragments of the language that he or she most often hears him/herself.

Keywords: bilingualism, bilingual children, linguistic picture of the world, Yakut-Russian children, language acquisition.

Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) многообразна, а в некоторых районах даже уникальная. Так, в Хангаласском районе родители и воспитатели говорят с детьми на «смешанном» языке – якутском и русском: *Мин сарсын уезжаю. Мы играть будем кизһээ (Я завтра уезжаю. Вечером мы будем играть).*

Мин бу кашаны сиэбэппин (Я эту кашу есть не буду).

18 марта Синск-Якутск ищү машину. Ким баар?

Бу лесхоз тоҕо үлэлээбтий бүгүн? Режим работы игин көрүллүбэт тэрилтэ дуо? Оттон почта 5 мүн.сабыылаах буоллабына аҕыс айдаан этэ ди. (Почему сегодня лесхоз не работает? Организация не придерживается режима работы? Тогда почему, когда почта закрывается раньше на 5 минут скандал?)

Это почему алдьанна? (Это почему сломалось?)

Эн ханна пошла? (Ты куда пошла?)

Так, Аделина (5,0) посещает якутскую группу в детском саду. Дома мама, бабушка и дедушка разговаривают с ней на якутском языке. В последнее время мама Аделины отмечает, что в речи ребенка все больше доминирует русский язык, так как девочка смотрит много мультфильмов на русском языке.

Аделина: *Миэхэ 6 кекс баар, ону я вас угоцаю (У меня есть 6 кексов, и я вас угощаю).*

Мама: *«Эн хаччыгынан эдьийгэр подарок ылабыт? (Твоими деньгами давай купим сестре подарок?)»*

Алина: *Нет! Я же заботывала!*

Аделина ест и рассуждает: *«Надо мыть уки, если не мыть то пойдет коо-навиус, он зеленый!»*

Якутский язык относится к тюркской группе алтайской лингвистической семьи. Он, наряду с русским, является одним из государственных языков в Республике Саха (Якутия).

На протяжении многих лет в Республике Саха русские живут рядом с якутами, эвенками, эвенами, юкагирами и чукчами. В результате такой тесной близости между этими народами происходит активное взаимодействие языков.

Современный якутский язык имеет много слов, проникших из русского языка или через него. В свою очередь и якутские слова вошли в речь русского населения. Языковые контакты на данной территории происходили в условиях «естественного, тесного, устойчивого и длительного взаимодействия и взаимовлияния двух культур» [Васильева 2007], что обусловило возникновение и развитие якутско-русского и русско-якутского билингвизма. В самом начале такого тесного сотрудничества в обиход якутов входило много русских предметов и понятий, которые ранее им были неизвестны. Освоение таких слов происходило в своем фонетическом оформлении (*быыл–пыль*), они постоянно пополняли словарный состав языка якутов. В свою очередь русские заимствовали и узнавали новые якутские слова. В самом начале такого тесного общения якутов и русских якутский язык оказывал сильное влияние на лексику русского населения. Так, например, русские пользовались предметами быта якутов, так как те были более приспособлены к новым для русских условиям жизни (обувь, одежда, еда, транспорт и т.д.): *хотон – хлев, коровник, атырдьах – вилы, алаас – поляна, сыыр – гора, дурда – заслон, защита; бүтэй – защитная изгородь для лошадей, бугул – копна сена, чороон – деревянный кубок для кумыса, муох – кость («Он кинул в меня заячьим муохом») (с русским суффиксом -ом); пахай (междо-*

метие, выражает презрение, отвращение, разочарование, ср. рус. *фу, фи, гадко, скверно*), *сөп* – *ладно*, *оннук* – *так*, *олох* (наречие *абсолютно, совершенно*).

В свою очередь якутский язык подвергся влиянию русского языка. В якутском языке имеется большой пласт русизмов. Так, *вилка* — *бииккэ*, *ложка* — *ньуоска*, *тарелка* — *тэриэккэ* и т. д. Часть слов произносится и пишется по правилам якутского языка, например, по закону гармонии гласных: (*коляска* – *кэлээска*, *машина* – *массыына*). Ударный гласный становится долгим или дифтонгом (*место* — *миэстэ*). Иногда перед стечением согласных в начале слова появляется гласный (*штаны* – *ыстаан*, *шкаф-ыскап*) или на месте стечения двух-трех согласных вставляется гласный (*ключ* – *кулуус*, *ведро* — *биэдэрэ*). За двумя согласными на конце слова появляется гласный (*парк* — *паарка*), а отсутствующие в якутском языке согласные заменяются близкими по звучанию звуками: *пирожки* – *бэрэски*, *магазин* — *маҕаһыын*.

Стоит отметить, что в якутском языке слова могут иметь два и более перевода, например, *гвоздь* – *тоһоҕо*, *оскуома* (большой железный гвоздь); *большой* – *улахан*, *аарыма*, *белый* – *үрүҥ*, *манган*, *гора* – *хайа*, *сыыр*, *олёнёнок* – *таба оҕото*, *тугут* и другие. Одно и то же понятие может быть выражено в разных языках по-разному. В его основу могут быть заложены разные признаки, разные образы, символы. В каждом языке есть как что-то общее для разных языков, универсальное, так и свое, национальное. Способы словесного выражения могут быть неодинаковы.

Ребенок владеет двумя языками как средствами коммуникации, двумя способами выражения мысли и приобщен к двум национальным культурам – якутской и русской. При взаимодействии две культуры дополняют друг друга, но при этом каждая из них имеет свою самобытность и специфику.

Мы предприняли попытку проанализировать языковую картину мира якутско-русского ребенка- билингва. Данная работа является продолжением наблюдения за речевым поведением якутских детей-билингвов [Пивень 2016; 2017; 2018; 2019].

Усвоение второго языка сопровождается усвоением новой картины мира. Как правило, билингв совмещает в своем языковом сознании две языковые картины мира, которым соответствуют два языка, которыми он владеет примерно в равной степени. У якутского билингва овладение языком происходит не в равной степени. У якутско-русских детей-билингвов усвоение «русской» картины мира происходит путем смешения двух языковых картин – якутской и русской. Такому смешению способствовало тесное взаимодействие якутов и русских на протяжении многих лет. В результате долгого и тесного взаимодействия двух языков и культур картина мира якутского-ребенка билингва получила «смешанный» характер.

Литература

- Васильева Р.И.* 2007. Языковая ситуация в условиях многоязычного общества в Республике Саха (Якутия): на материале взаимодействия якутского и русского языков в Приленье [Электронный источник]. URL: <https://www.dissercat.com/content/yazykovaya-situatsiya-v-usloviyakh-mnogoyazychnogo-obshchestva-v-respublike-sakha-yakutiya-n>
- Пивень А. В.* 2016. О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб. С. 115–120.
- Пивень А. В.* 2017. О специфике языкового окружения якутско-русских детей-билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной науч. конф. СПб. С. 41–44.
- Пивень А. В.* 2018. О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики–2018: Материалы ежегодной науч. конф. СПб. С. 436–439.
- Пивень А. В.* 2019. Языковое доминирование в речи якутско-русских детей-билингвов // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной науч. конф. – Иваново: ЛИТОС. С. 363–370.

Ольга Борисовна Сизова
(Психолого-педагогический Центр
социальной адаптации детей с ТНР,
г. Санкт-Петербург, Россия)
osizova@yandex.ru

АНАЛИТИЧЕСКИЕ И СИНТЕТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКА И В СТРАТЕГИЯХ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Аналитические и синтетические тенденции в развитии языка описываются как тенденции к полифункциональности или монофункциональности языковых единиц. В исследовании критерии аналитизма и синтетизма применяются к данным лонгитюдного исследования формирования языковой системы у дошкольников, реализующих аналитическую или синтетическую стратегии (далее АС и СС) освоения языка. У детей СС формирование лексикона проходит через стадию слов-синкретов, синтезирующих фонетические и семантические признаки нескольких лексем, к требованию симметрии языкового знака, т.е. монофункциональности лексемы. Ранние высказывания детей СС монофункциональны, т.к. создаются и оказываются информативными лишь в рамках ситуации речевого взаимодействия. У детей АС рано формируется адекватная связь между означающим и означаемым, что затем позволяет им осваивать синонимию и полисемию, подразумевающую полифункциональность лексем. Высказывания детей АС строго соответствуют правилам, поэтому более стереотипны: одна структура обслуживает весь спектр транслируемых значений и является полифункциональной. Данные позволяют предположить, что преобладание аналитических или синтетических тенденций в развитии языка связано с преобладающим влиянием носителей одной из языковых стратегий на изменения в языковой системе.

Ключевые слова: аналитизм и синтетизм в языке, стратегии/стили языкового развития, формирование лексикона, освоение синтаксиса, структура и функция языкового знака.

ANALYTICAL AND SYNTHETIC TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND IN THE STRATEGIES OF LANGUAGE DEVELOPMENT

Abstract. Analytical and synthetic tendencies in language are described as trends towards polyfunctionality or monofunctionality of linguistic units. In this study, the criteria of analyticism and synthetism are applied to data of a longitudinal study of preschoolers implementing analytical or synthetic strategies (hereinafter AS and SS) of language development. In SS children, the formation of lexicon passes through the stage of syncretistic words to the requirement of the linguistic sign symmetry, i.e. monofunctionality of a lexeme. Early utterances of SS children are monofunctional, since they are created for a unique situation. AS children master the linguistic sign asymmetry early, implying the polyfunctionality of lexemes. The statements of AS children are more stereotypical: one structure serves to express the entire range of meanings and is polyfunctional. The data suggest that predominance of analytical or synthetic tendencies in language development is associated with the influence of speakers using one of the language strategies on the changes in the language system.

Keywords: analyticism and synthetism in language, strategies/styles of language development, lexicon formation, syntax acquisition, structure and function of a language sign.

Аналитические и синтетические тенденции в развитии современного русского языка описываются в терминах структуры и функции: синтетизм проявляется в том, что значение слова /предложения полностью выражается в пределах этих структур, и в этом смысле рассматриваемые структуры монофункциональны. Аналитизм рассматривается как возможность изменения функции одного и того же слова/предложения в зависимости от контекста или интонационного оформления, вследствие чего эти структуры оказываются полифункциональными [Брызгунова 2019]. Исследование посвящено выявлению признаков аналитизма и синтетизма в языковых системах детей, реализующих аналитическую и синтетическую стратегии (далее АС и СС) освоения языка. Лонгитюдное наблюдение за формированием языковой системы дошкольников в продолжение 2–4 лет позволяет подтвердить наличие в онтогенезе тенденций в развитии лексикона и синтаксиса, соответствующих признакам аналитизма и синтетизма в языке.

В развитии лексикона детей СС выявляется стадия фонетико-семантических синкретов, в которых синкретически сливаются звучания и значения нескольких слов, что представляет собою крайнее проявление синтетизма, поскольку внутри одной лексемы выражается не только ее лексическое значение, но лексическое значение нескольких лексем, нередко имеющих общие семантические компоненты.

Даня (3,11): **И-ко-ко-ку-ку* (о курице; синкрет: и-го-го+ко-ко+ку-ку+курица).

Ксения (4,6): **Тенец* (о теленке). Взрослый: «Телёнок» Ксения: **Телец* (синкрет: телец + птенец + телёнок).

Ксения (4,11): **Слон любит много воды. Пока он не перестановится* (синкрет: перестанет +остановится), *он выьет всё*.

Леша (5,0): * *Лиса охотится за кьотиками* (синкрет: котики +кротики +кролики).

Тимур (5,4): **Как вкусно пахнет!* Взрослый: «Это, наверно, печеночные котлеты.» Тимур: **Печорные?* (синкрет: печеночные+черные) *Я эти не люблю.*

Леша (6,2) * *...и он набьал воду*(рассказывает о слоне). Взрослый: «Куда?» Леша: * *В ъобат* (синкрет: робот+хобот).

Позже, преодолев эту тенденцию, дети СС становятся чрезвычайно внимательными к соблюдению однозначности связи между звучанием и значением, к симметрии языкового знака, и каждое означающее становится строго монофункциональным в их лексиконе.

Взрослый: «Давай завяжем шапку».

Кристина (5,3): **Это не шапка, это шлем!*

(говорим о кошке-игрушке, находящейся внутри кораблика) Взрослый: «Она (=кошка) **на вахте** стоит.» Ксения (4,11): **Она на вахте **внутри** вахты!* *Она в моём корабле, в моей яхте* (синкрет: вахта+яхта).

В пределе эта тенденция проявляется в стремлении к сохранению конкретной предметной отнесенности каждого означающего. Взрослый предлагает Тимуру вспомнить слова, начинающиеся со слога СА: «У нас в группе есть два мальчика, у них одинаковые имена: Са...» Тимур (6,9): **Саша* Взрослый (собираясь напомнить другое слово): «А ещё...». Тимур (перебивая): **Саша*. Взрослый: «Так ты уже сказал.» Тимур: **А я другого* (=я хочу назвать другого Сашу). Осознавая совпадение означающих для двух означаемых, Тимур считает необходимым использовать означающее дважды в соответствии с количеством означаемых. Требование симметрии языкового знака соблюдено, означающее оказывается строго монофункциональным.

У детей АС, стабильно реализующих означающие в речи, рано формируется надежная связь между означающим и означаемым, что позволяет им свободно оперировать обеими сторонами языкового знака, легко осваивая проявления его асимметрии: как синонимию, так и полисемию, подразумевающую

полифункциональность лексем. В старшем дошкольном возрасте дети АС демонстрируют достоверно более развитые способности к подбору синонимов к данным именам существительным, прилагательным и глаголам (в среднем 5,82 соответствующих ответа), чем дети СС (в среднем 4,44 соответствующих ответа, $p < 0.1$). Носители АС используют стратегию равновероятности нескольких означающих для предъявленного изображения, используя союзы *или*, *либо* при актуализации вариантов.

Оля (6,3) **река или озеро*; Стас (7,3): **утро либо день*.

В высказывании Саши отражены обе характеристики развития лексической системы у носителей АС: достаточный объем лексикона для подбора наиболее точного означающего и принятие возможности полисемии лексической единицы.

Марк (4,5): **Девочка моет одежду*. Саша М. (4,9): *Стирает!* Взрослый: «Марк, стирает одежду». Саша М.: **А иногда можно говорить «моет одежду»*.

Предложения, порождаемые детьми СС на ранних этапах развития, часто уникальны по структуре и содержат окказиональные означающие, значение которых оказывается вполне понятным в рамках ситуации порождения высказывания, но вне ее не поддается расшифровке.

Хома (1,11): **Ой, сий, фсё сий* (= сыр закончился) [Рыко 2018].

Вадим (3,10): **Я алё мой* (=Я телефон возьму, будет моим – берет игрушечный телефон); **Во, не пей там* (=Вот, нет (больше) бульона, жидкой части супа там (в тарелке)).

Высказывание создается с целью использования в определенном контексте и ситуации и неприменимо в иных контекстах, что представляет собой предельный случай монофункциональности предложения.

Формирование синтаксиса детей АС может включать стадию «телеграфного стиля», когда значение высказываний определяется лексическим значением корневых морфем и порядком слов, что полностью соответствует характеристике аналитического высказывания.

Соня (5,3): **Эта мама пису мой* (=эта мама посуду моет); **Мати сипе катай* (=мальчик на велосипеде катается).

Семен (5,5): **Он игать тихон басёй* (=играет (в) телефон большой).

На более поздних этапах высказывания детей АС структурно более унифицированы, чем у детей СС [Сизова 2019]. Структура порождаемого высказывания воспроизводит структуру предшествующего.

Радомир (4,6): **Она была тока* (=только) ...*она нет тока*.

Поля (3,11): **Машина поехала...к тебе. И кукля пошла к тебе. А мяч па... па... катился к тебе*.

При этом высказывание, воспроизводимое иногда даже без необходимого изменения форм входящих в него слов, может принадлежать собеседнику, породившему высказывание с несколько иной коммуникативной целью, чем воспроизводящий это высказывание ребенок. Таким образом, одна и та же структура в диалоге приобретает полифункциональность.

Дима (3,4): **Олечка, я тебя люблю*. Оля (3,0): **А ты хороший мальчик?*
Дима: **Я девочки не бью*. Оля: **Он девочки не бьет* (отодвигает свой стул, решая Диме сесть рядом).

Взрослый: Пойдем гулять! Андрей (5,4): **Не хо-тим!* Дана (4,10): **И я не хотим!*

Саша Б. (4,9): **Девочка гуляет с собакой* (описывает картинку; форма «с собакой» предложена взрослым и воспроизведена ребенком); **Девочка гулет... с малышом* (на картинке девочка везет куклу в коляске).

Ограничения синтаксической вариативности обуславливают полифункциональность конструкций, применяемых для трансляции разнообразных значений, но выстраиваемых по единому алгоритму.

Обнаруженные тенденции позволяют предположить, что преобладание аналитических или синтетических тенденций в развитии языка связано с преобладающим влиянием носителей одной из языковых стратегий на изменения в языковой системе. Способы реализации единичных речевых актов отдельными

носителями языка (представителями одной из стратегий) оказываются приемлемыми, адекватными, «удобными» для большинства носителей языка (представителей той же преобладающей стратегии) в синхронической перспективе. Поэтому аналитическая полифункциональность или синтетическая монофункциональность принимается и воспроизводится в большинстве высказываний, производимых в каждый рассматриваемый период развития языка. Подобный сценарий соответствует концепции языковых изменений Э. Косериу: «Языковое изменение <...> представляет собой распространение или обобщение инновации, т.е. оно является рядом последовательных принятий. Инновация <...> является фактом речи, <...> принятие <...> является становлением “факта языка”» [Косериу 1963: 190].

При этом противопоставленные тенденции никогда полностью не исчезают, сохраняются в речевой практике носителей противопоставленной стратегии, не преобладающей в данный период развития языка. Количественное преобладание носителей АС или СС не является константой, и изменение доли носителей одной из двух языковых стратегий в популяции влечет за собой постепенное изменение преобладания соответствующих тенденций в языковой системе, что отражается сменой синтетических и аналитических тенденций в развитии языка в диахронической перспективе.

Литература

- Брызгунова Е. А.* 2019. Современное состояние общеиндоевропейской тенденции к аналитизму в русском языке (Основные результаты исследования) // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы М.: Изд-во МГУ. С. 121–122.
- Косериу Э.* 1963. Синхрония, диахрония и история (Проблема языкового изменения) // Новое в лингвистике. М., Вып. 3. С. 142–343.
- Сизова О. Б.* 2019. Пути развития синтаксиса у детей и причины межгрупповых различий // Тезисы докладов Международной конференции, посвященной 110-летию со дня рождения В. Г. Адмони. СПб.: Изд-во СПбГУ. С. 99–100.
- Рыко А. И.* 2018. Детство Хомы: Дневник научных наблюдений. СПб.: ИЛИ РАН. 287 с.

Татьяна Александровна Трифонова
(РГПУ им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия)
maiden.deu@gmail.com

РАССУЖДЕНИЯ О ЯЗЫКЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО РЕБЕНКА¹

Аннотация. Исследуются и анализируются особенности рассуждений о языке мультилингвального мальчика Яши в возрасте от 1;9;18 до 5;8;15. Рассуждения ребенка о языке сравниваются с подобными у монолингвальных детей. На основании сравнения рассуждений о языке Яши и монолингвальных детей выдвигается гипотеза о некоторых особенностях языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингвов.

Ключевые слова: онтолингвистика, метаязыковая деятельность, языковая рефлексия, речевой онтогенез, мультилингвизм.

REFLECTIONS ON THE LANGUAGE OF A MULTILINGUAL CHILD²

Abstract. The article is concerned with the analysis of the reflection on language and metalinguistic activity features of a multilingual boy Yasha aged from 1;9;18 to 5;8;15. The child's reflection on language and metalinguistic activity is compared with that of monolingual children. Basing on this comparison, we present a hypothesis about certain specific features of multilinguals' reflection on language and metalinguistic activity.

Keyword: ontolinguistics, metalinguistic activity, reflection on language, language acquisition, multilingualism.

Сегодня интерес к изучению языковой рефлексии и метаязыковой деятельности не угасает. С каждым годом появляется все больше исследований, посвященных различным аспектам этой проблемы. Тем не менее работ, посвященных исследованию языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингвов, меньше, чем работ, посвященных билингвам и монолингвам, хотя метаязыковые процессы являются значимыми для освоения языка и успешного владения им любого ребенка (см., например, работы [Гридина 2016;

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00293 «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста»).

² The reported study was funded by RFBR according to the research project N 19-012-00293

Ростова 2000; Craik, Bialystok 2010; Clark, Andersen 1979; Guan, Farrar 2016] и др.).

Перед тем как перейти к рассмотрению языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингвального (т. е. владеющего несколькими языками, хотя и на разном уровне) мальчика Яши¹, предлагаем уточнить дефиниции терминов языковая рефлексия и метаязыковая деятельность.

Под детской метаязыковой деятельностью мы предлагаем понимать проявления рассуждений детей о языке различного характера, включая и не выраженные эксплицитно [Дети о языке... 2001]. Детская языковая рефлексия как часть метаязыковой деятельности представляет собой рассуждения детей о языке более высокого уровня, эксплицитированные в той или иной степени. Вслед за Т. В. Шмелевой [Шмелева 1999] мы понимаем под языковой рефлексией рассуждения о языке языковой личности, проявляющиеся в дискурсе, склонность подвергать анализу свое языковое поведение, а также языковое поведение окружающих.

Итак, перейдем к описанию языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингва Яши на основе дневниковых записей его матери. Дневник речевого развития, ведущийся регулярно на протяжении долгого времени, открывает широкие возможности как для лонгитюдных исследований речевого онтогенеза (например, [Елисеева 2015]), так и для анализа определенных его аспектов и особенностей (например, [Елисеева 2017а; 2017б]). Кроме того, сравнение различных аспектов речевого онтогенеза (например, рассуждений о языке) детей, осваивающих разное количество языков одновременно (симультианных мультилингвов и монолингвов), позволяет выдвинуть некоторые гипотезы об особенностях языковой рефлексии и метаязыковой деятельности таких детей. Специфика языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингва наиболее заметно проявляется в их сопоставлении с рассуждениями о

¹ Выражаем благодарность матери Яши Марии Италияни за предоставленный материал.

языке монолингвов. Именно поэтому рассуждения о языке Яши сравнивались нами с подобными рассуждениями монолингвов.

Как отмечает мать Яши, мальчика с рождения окружали русский, итальянский, финский, английский, в последнее время – иврит. Семья Яши относится к семьям с высоким социокультурным статусом. В статье приводятся не все, а показавшиеся нам наиболее интересными рассуждения о языке Яши.

Сначала рассмотрим те проявления языковой рефлексии и метаязыковой деятельности, которые характерны только для мультилингва Яши по сравнению с монолингвами («специфичные» проявления рассуждений о языке).

Первая запись в дневнике матери Яши, содержащая рассуждения о языке, относится к 1;9;18 «Мама говорит вода, а папа – acqua (итал., вода)»¹. Высказывание ребенка свидетельствует о том, что уже в раннем возрасте он осознает, что родители могут разговаривать на разных языках.

В 2;2;12 мать описывает попытку перевода сыном с русского на итальянский язык для папы-итальянца: «Яша смотрит вместе с папой детское видео с песенкой про разноцветные машинки, где поется: “Красная машина, синяя машина...” и одновременно сам поет на итальянском языке то же самое». Безусловно, такие проявления языковой рефлексии и метаязыковой деятельности, зафиксированные у мультилингва в 1;9;8 и в 2;2;12, довольно сложно сравнивать с подобными проявлениями у монолингва и оценивать их равноценность или неравноценность, поскольку оба высказывания связаны с осмыслением разноязычия родителей в повседневной жизни, фактора, отсутствующего у монолингвального ребенка.

После рождения Яши родители отказались от общения на английском языке, а когда ему было почти 2;6 года, снова стали использовать английский в общении друг с другом. Появление в инпуге ребенка неизвестного ему третьего языка привело уже в 2;5;15 к метаязыковому замечанию: «Мама сказала папе

¹ Здесь и далее все высказывания Яши приводятся без учета особенностей произношения.

какую-то ерунду». В силу специфичности ситуации подобных проявлений метаязыковой деятельности у монолингвов, естественно, найдено не было.

В 3;9;17 Яша продолжает рассуждать о словах в разных языках, исправляя себя и комментируя причину такого самоисправления в высказывании, отнесенном нами к языковой рефлексии: «Яша снимает тапочки, случайно делает какое-то резкое движение и говорит: «О!» Потом тихо поправляется: «Нет, это же по-итальянски». Я спрашиваю: «Что»? Он: «Я сказал "О!" вместо "Ой". "О" – это "Ой" по-итальянски. А мы же сейчас по-русски говорим, значит надо говорить "Ой", а не "О"».

В 5;6;8 Яша шутит, рассуждая о том, как было бы смешно, если бы слова в языках можно было бы поменять местами, и приводит различные примеры. У монолингвальных детей подобные игры с языком не были нами обнаружены.

В 4;9;18 мальчик осознает, что образование формы множественного числа имени существительного в английском языке чаще всего происходит при помощи добавления *-s* в конце слова. Мать Яши пишет: «У меня есть футболка, на которой нарисованы три розы и написано *flowers* (англ., цветы). Яша (4,9,18) играет так: закрывает одной рукой два цветка, а другой – букву *S* и говорит: «*Flower – flowers*» (англ., цветок – цветы)». У монолингвов подобных рассуждений о языке нами найдено не было.

Последнее рассуждение Яши о языке в 5;8;14, представленное в дневнике матери Яши на сегодняшний момент (мать продолжает вести дневник), связано с рассуждениями о родных языках и изучении языков и свидетельствует о высоком уровне осознания ребенком своей мультилингвальности: «– Яша, а какие языки ты знаешь? – Цифры на испанском, немного иврита, финский, русский, итальянский, английский. – А какие твои родные языки? – Русский, итальянский, финский. Видит, что я печатаю и комментирует: – Пишется “Языки”. Смешно – “Языки”. – Яша, а что такое родные языки? – Которые ты больше знаешь. – А если ты будешь хорошо знать английский, он тоже станет родным? – Да. – А что для этого нужно делать? – Учить его».

Наряду с проявлениями метаязыковой деятельности, характерными именно для ребенка-мультилингва, у Яши есть и такие рассуждения о языке, которые характерны и для монолингвальных детей. При этом у Яши до 5;8;14 в процентном соотношении русскому языку (языку матери) посвящено 52 % рассуждений, сравнению русского с другими языками – 17 %, а другим языкам – 31 % (всего зафиксировано 163 проявления рассуждений о языке). Итак, к общим для мультилингва Яши¹ и монолингвальных детей проявлениям языковой рефлексии и метаязыковой деятельности относятся «лексико-семантический» протест против неправильно, по мнению ребенка, выбранного собеседником слова (в 2;5;4 у Яши и в 3;1;18 у монолингва Льва [Харченко 2012]); оценка своих языковых способностей (в 2;6;17 у Яши² и в 2;3 у Коли [Гвоздев 1999]); оценка влияния эмоционального состояния собеседника на его речь (в 2;11;3 у Яши и около четырех лет у Агаты, по данным дневника матери девочки); рассуждения о графике в различных языках (в 3;9;22 у Яши и в 3;1;22 у Льва [Харченко 2012]); сравнение произношения окружающих, исправления произношения окружающих (в 3;9;14 у Яши, в 2;6 у Леси, в 2;10 у Васи [Дети о языке... 2001]); похожие рассуждения о норме и о собственной речи (в 3;10;0 у Яши и в 7;0 у Агаты), поиск этимологии слова (в 3;11;16 у Яши и в 2;0, 2;10, 2;11 у монолингвов [Дети о языке... 2001]); оценка своего произношения в более раннем возрасте (в 4;1;4 у Яши и в 2;5;5 у Льва [Харченко 2012]); оценка «сложности» слова (в 4;2;28 у Яши, с четырех лет у Агаты); разложение слова на части с целью поиска этимологии слова (в 4;10;6 у Яши и в 6;6;19 у Жени Гвоздева [Гвоздев 2005]); лексический «протест» (в

¹ При описании общих для Яши и монолингвов проявлений о языке в скобках приводится возраст первого подобного проявления языковой рефлексии или метаязыковой деятельности у Яши.

² Яша уже в раннем возрасте осознает, что язык общения с папой – итальянский, и расстраивается, что не может поддерживать коммуникацию на этом языке. Мальчик понимает, что его неспособность говорить по-итальянски может привести к коммуникативным неудачам при общении с папой (подробнее о коммуникативных неудачах в [Галактионова 2019; Казаковская 2006].

5;5;22 у Яши и в 6;1;22 у Гены); внимание к порядку слов в предложении (в 5;6;7 у Яши в 6;10 у Алеши [Дети о языке... 2001]).

Итак, анализ рассуждений о языке мультилингва Яши, а также их сопоставление с языковой рефлексией и метаязыковой деятельностью монолингвов приводят к выводам, позволяющим нам в качестве требующей дальнейшей проверки гипотезы выдвинуть представленные ниже предположения об особенностях языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингвов.

Предполагаем, что следующие особенности языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингва Яши можно отнести к «индивидуальным», присущим только ему:

- 1) у мультилингвального мальчика Яши уровень метаязыковой деятельности выше, чем у монолингвов, чьи рассуждения о языке были рассмотрены нами, а метаязыковая деятельность часто находится на «границе» с языковой рефлексией;
- 2) языковая рефлексия и метаязыковая деятельность высокого уровня возникают у мультилингвального Яши раньше, чем у детей-монолингвов, чьи рассуждения о языке были рассмотрены нами.

Предполагаем, что для многих мультилингвальных детей могут быть свойственны следующие особенности рассуждений о языке:

1. уже в раннем возрасте мультилингвам могут быть свойственны рассуждения о разных языках как важнейшие проявления языковой рефлексии и метаязыковой деятельности, что объясняется важностью освоения для ребенка нескольких языков (как минимум, языка среды, языка общения с матерью и языка общения с отцом);

2. важной особенностью языковой рефлексии и метаязыковой деятельности мультилингвального ребенка может являться построение многих проявлений языковой рефлексии на сравнении одних и тех же явлений в разных языках, но большая часть таких рассуждений все-таки будет посвящена языку

того родителя, который больше общается с ребенком, поскольку языковая рефлексия проявляется сначала на более сильном языке;

3. не все разновидности языковой рефлексии могут быть представлены у мультилингвов (в сравнении с монолингвами) и наоборот. Таким образом, проявления языковой рефлексии и метаязыковой деятельности могут быть вариативны и могут проявляться у монолингвальных и мультилингвальных детей в разном возрасте и по-разному.

Литература

- Галактионова Л. Н.* 2019. Эволюция коммуникативных неудач в диалоге взрослого с ребенком дошкольного возраста // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. С. 93–97.
- Гвоздев А. Н.* 1999. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб.: «БИОНТ». 64 с.
- Гвоздев А. Н.* 2005. От первых слов до первого класса : Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига. 320 с.
- Гридина Т. А.* 2016. Метаязыковая рефлексия как форма лингвокреативного мышления ребенка // Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной международной научной конференции (23–26 марта 2016, Санкт-Петербург). Иваново: Листос. С. 182–188.
- Дети о языке.* 2001. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Изд-во «СОЮЗ». 144 с.
- Елисеева М. Б.* 2015. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянских культур. 344 с.
- Елисеева М. Б.* 2017а. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // Русский язык в школе. №6. С. 35–39.
- Елисеева М. Б.* 2017б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // Русский язык в школе. № 7. С. 24–29.
- Казаковская В. В.* 2006. Вопросы-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб.: Наука. 456 с.
- Ростова А. Н.* 2000. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во Томского ун-та. 193 с.
- Харченко В. К.* 2012. Корпус детских высказываний. М.: Изд-во Литературного института им. А. М. Горького. 520 с.

- Шмелева Т. В.* 1999. Языковая рефлексия // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации. Красноярск: Изд-во КГУ. Вып. 1 (8). С. 108–110.
- Clark E. V., Andersen E. S.* 1979. Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language // Papers and Reports on Child Language Development. January 1979. № 16. 171–195 pp.
- Craik F. I. M., Bialystok E.* Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind // Current Directions in Psychological Science. Vol. 19. №. 1. P. 19–23. DOI: 10.1177/09637214093585712010
- Guan Y., Farrar M. J.* 2016. Do Chinese- and English-speaking preschoolers think differently about language? // First Language. October 2016. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/309449355> (дата обращения: 05.05.2021)

Юлия Владиславовна Филина
(г. Санкт-Петербург, Россия)
YuliaFilina92@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Анализируется лексикон проживающих за пределами России (в США) детей дошкольного возраста (2,7 и 2,11 лет), «херитажных» носителей русского языка, являющихся симультанными билингвом и мультилингвом. На материалах Макаргуровского опросника, а также дневников родителей с фиксированными записями речи детей рассматриваются примеры осмысленного двуязычия, повлекшего за собой дифференциацию предназначения двух и более языков. Делается вывод о различии во влиянии билингвизма и мультилингвизма на речевое развитие ребёнка, а также рассматривается речевое поведение детей в зависимости от характера полученного инпута на том или ином языке.

Ключевые слова: онтолингвистика, «херитажные» носители русского языка, дети-билингвы, симультанные билингвы, активный лексикон, пассивный лексикон.

THE LANGUAGE SYSTEM OF A CHILD IN A MULTILINGUAL SITUATION

Abstract. This article analyzes the vocabulary of preschool-age children (2,7 and 2,11 years old) living outside of Russia (in the US), heritage speakers of Russian language who are simultaneous bilinguals and multilinguals. The author used MB-CDIs, as well as parents' diaries with records of children's speech, to examine examples of conscious bilingualism, resulting in the differentiation of the purpose of two or more languages. The research outcome suggests the difference in the influence of bilingualism and multilingualism on the speech development of a child, and also considers

the speech behavior of children depending on the nature of the received impulse in one or another language.

Keywords: language acquisition, heritage Russian speakers, bilingual children, simultaneous bilinguals, active lexicon, passive lexicon.

В настоящее время мы все чаще можем наблюдать значительную миграцию населения. Воспитывая детей-билингвов за рубежом, родители руководствуются оправданной целью сохранения родного (в нашем случае русского) языка. Терминология обозначения таких детей различна: «херитажные» (от слова «heritage» – унаследованный) билингвы, дети-носители унаследованного русского языка. Ребёнок-билингв обладает уникальным взглядом на мир, поскольку принадлежность к нескольким культурам значительно обогащает, расширяет картину мира ребёнка. Однако усвоение с рождения двух и более языков несёт в себе некие особенности формирования и использования лексики в данных языках.

Объектом внимания в данной работе будут дети – «херитажные» носители русского языка, являющиеся *симультантными* билингвом и мультилингвом (то есть с самого начала осваивающие два языка и более), проживающие в США.

Материалом для анализа служат данные опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory», заполняя который родители указывают на то, понимает ли ребенок те или иные слова и произносит ли их [Fenson et al. 2007]. Материалом для анализа служат также дневники родителей с фиксированными записями речи детей.

Итак, сравним лексикон детей и рассмотрим примеры двуязычия, при котором язык общения выбирается в зависимости от коммуникативной ситуации.

Мальчик *А.* проживает в США, на момент заполнения опросника ребенку было 2,7 лет. Мама говорит с мальчиком на русском языке, папа – на нидерландском, няня – на русском. Между собой родители общаются на английском языке. Ребенок уже 5 месяцев посещает детский сад (pre-school), где общение

происходит на английском языке. Таким образом, время общения с ребенком распределено примерно в таком соотношении: 55 % времени ребенок слышит русскую речь, 36 % – английскую, 9 % – нидерландскую речь.

Мальчик *Л.* проживает в США, на момент заполнения опросника ему было 2,11 лет. Мама говорит с ребенком на русском языке, однако читает ему английские книги, папа говорит с Льюисом по-английски, коммуникация между родителями происходит на английском языке, ребенок 5 месяцев посещает детский сад (или pre-school), где общение между детьми происходит на английском языке. Распределение времени общения с ребенком происходит приблизительно в таком соотношении: 65 % ребенок слышит английскую речь, 35% – русскую.

Таким образом, оба ребенка являются симультанными билингвами из смешанных семей, где один из родителей русский (в нашем случае мама).

Активный и пассивный лексикон *А.* в русском, нидерландском и английском языках имеют значительные отличия. На основе Макартуровского опросника было выявлено, что пассивный и активный лексикон ребенка в английском языке имеет меньший дисбаланс, чем в других языках. Мальчик произносит практически все слова, которые понимает на английском языке. Однако во всех языках пассивный лексикон все же превалирует над активным. Пассивный лексикон в русском языке доминирует по сравнению с пассивным лексиконом в других языках, при этом мы наблюдаем отчетливую диспропорцию между русским активным и русским пассивным лексиконом: ребенок понимает больше слов на русском языке, но для коммуникации он преимущественно использует английский язык. Такое речевое поведение отчетливо прослеживается в ситуации, описанной в дневнике. Мать просит сына на русском языке: *"У тебя в комнате на нижней полке лежит книга про кита. Принеси ее, пожалуйста"*, – после чего мальчик без промедления приносит из множества книг именно эту, комментируя: *"Book"*.

Анализируя речевое поведение *A.*, можем предположить, что баланс активного / пассивного лексикона каждого из языков и активного английского / русского / нидерландского лексикона обуславливается не только количеством, но и качеством полученного инпута. Большую часть времени *A.* слышит русскую речь преимущественно дома, однако он может наблюдать активное общение на английском языке в диалогах людей из окружающего его общества: коммуникация между детьми в детском саду, диалоги между воспитателем и воспитанниками, общение родителей между собой, и т.п.

Наиболее сложная задача – достижение сбалансированного инпута на нидерландском языке. В общении *A.* и его отца мы наблюдаем наименьший объем полученного инпута, отсюда более низкие количественные показатели активного и пассивного лексикона ребенка в нидерландском языке.

Рассматривая примеры двуязычия, можем отметить, что ребенок привыкает «привязывать» язык общения к определенным ситуациям, сфере употребления. Так, мальчик проводит большую часть времени дома с русскоговорящей няней, поэтому все предметы быта, блюда, свои вкусовые пристрастия *A.* обозначает на русском языке: *пить, чашка, чайник, тарелка, ложка, сок, молоко, ножик, компотик* (наблюдается использование диминутивов, что является характерной особенностью коммуникации с детьми на русском языке). В различных лексико-тематических группах баланс употребления и понимания слов в русском языке следующий: «Еда» – произносит на русском языке 20 слов, понимает 59; «Части тела» – понимает 23, произносит 6; «Животные» – произносит 11, понимает 41; «Игрушки» – произносит 6, понимает 20. Мальчик активно использует слова, отображающие русские реалии (*блины, котлеты*), а также относящиеся к русским сказкам (*Буратино, Ай-Болит, теремок*). В ситуации учебной деятельности в речи *A.* имеет место использование таких «слов-эквивалентов», как *ножницы/scissors, бумага/paper*. Выбор языка при наличии эквивалентов зависит от того, где и с кем необходимо использовать лексемы. С

англоязычным воспитателем *А.* употреблял исключительно английские слова, в общении с русскоязычной няней – русские.

Для сравнения приведем баланс активного / пассивного словаря в английском языке: лексико-тематическая группа «Еда» – произносит на английском языке 14 слов, понимает 27; «Части тела» – понимает 15, произносит 11; «Животные» – произносит 16, понимает 30; «Игрушки» – произносит 10, понимает 14. Стоит отметить также, что ребенок в диалоге с каждым из родителей (чаще всего в ответных репликах и в инициировании диалога) выбирает тот язык, на котором к нему обычно обращаются. Например, на вопрос на русском языке: «Все хорошо?» – ребенок отвечает: "Да", на тот же вопрос на английском языке: «Is everything ok?» – он отвечает: "Yes". Услышав тот же вопрос на нидерландском языке: «Alles goed?» – *А.* отвечает: "Ja". Данное речевое поведение может свидетельствовать об активном и эффективном усвоении каждого языка [Чиршева, Коровушкин 2014].

Теперь обратимся к лексикону симультанного билингва *Л.* В английском и русском языках этого ребенка, в отличие от *А.*, между пассивным и активным лексиконом заметного дисбаланса не наблюдается. Приведем для сравнения те же лексико-тематические группы слов на английском языке: «Еда» – произносит 57 слов, понимает 62; «Части тела» – понимает 23, произносит 22; «Животные» – произносит 35, понимает 40, «Игрушки» – произносит 14, понимает 15. Зная слово на том или ином языке, мальчик без проблем употребляет его в своей речи. Стоит отметить, что речь ребенка в целом состоит из более сложных конструкций, чем речь ребенка-мультилингва *А.* (по словам родителей *Л.*, несколько месяцев назад у ребенка уже наблюдалась достаточно развитая речь).

При этом у *Л.* прослеживается значительная диспропорция между английским и русским лексиконом. В отличие от *А.*, *Л.* не знает ни персонажей русских сказок (по словам мамы, оба родителя читают ребенку преимущественно книги на английском языке), ни названий животных на русском языке, таких как *баран, овечка*, ни популярных предметов быта – *поварешка, кастрюля*

ля, *терка*. Это может быть объяснено тем, что количество полученного русскоязычного инпута недостаточно для усвоения тех или иных терминов. Приведем данные русского лексикона *Л.* в пределах выбранных лексико-тематических групп: «Еда» – произносит 33 слова, понимает 43, «Части тела» – понимает 20, произносит 15; «Животные» – произносит 26, понимает 30; «Игрушки» – произносит 10, понимает 14. При этом активность и стабильность использования английской лексики постоянно возрастает, как и в случае с симультанным мультилингвом *А.* Указанное сходство между активным лексиконом *Л.* и *А.* может быть обусловлено тем, что, находясь под влиянием языка страны проживания, "херитажные" языки подавляются доминантным языком общества [Доброва, Рингблом 2017].

Еще одной особенностью речевого поведения *Л.* является стратегия дифференцирования разных языковых систем и их элементов, что мы наблюдали и у *А.* Так, в русскоязычном обществе ребенок выбирает для общения русский язык, в англоязычном – английский.

Языковая дифференциация является внешним проявлением осознания разных языков в речевой деятельности детей. Появление межъязыковых функциональных эквивалентов в активном лексиконе, как в случае *А.* и *Л.*, сигнализирует о развитии этого процесса [Доброва, Рингблом 2017].

Отметим также, что в своей речи *А.* использует стратегию облегчения, выбирая наиболее простой в произношении эквивалент, например, произнося не *носки*, а *socks*, не *пойдем*, а *come*, не *толкать*, а *push*. При общении на разных языках ребенок использует стратегию облегчения для выбора известных и наименее сложных языковых единиц и правил. *Л.* же практически не применяет стратегию облегчения, используя в речи эквиваленты уже уместных, соответствующих коду коммуникации слов и выражений, что подчеркивает его активное речевое развитие.

Сравнивая лексикон двух детей, мы можем наблюдать некоторую разницу в речевом развитии: речь *А.* развивается медленнее речи *Л.* Это наблюдение

позволяет предположить, что количество изучаемых языков у детей раннего возраста может непосредственно влиять на темпы речевого развития. Ранее некоторыми авторами были приведены примеры более позднего развития речи у детей раннего возраста, растущих в многоязычной среде. Так, В. В. Аршавский обозначает проблему «молчащего ребенка» в условиях многоязычия, а Л. В. Щерба [1974], говоря о взаимном языковом торможении в условиях многоязычия, подчеркивает, что данная особенность типична при изучении иностранных языков. Отметим, что по прошествии времени (спустя пять месяцев после заполнения опросника) активный лексикон *A*. значительно обогатился, а разница между активным и пассивным лексиконом сократилась. Постепенное уменьшение в долгосрочном периоде количества инпута на одном из языков (русском) привело к ускоренному развитию двух других языков.

Литература

- Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е.* 2017. Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? // Проблемы онтолингвистики — 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: материалы ежегодной международной науч. конф. Иваново: Листос. С. 10–24.
- Чиршева Г. Н., Коровушкин, П. В.* 2014. Межъязыковые эквиваленты в активном и пассивном словаре двуязычного ребенка // Вестник Череповецкого государственного университета. № 3 (56). С. 148–151.
- Щерба Л. В.* 1974. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. 64 с.
- Fenson L., Dale P. S., Reznick J. S., Thal D., Bates E., Hartung J. P., Pethick S., Reilly J. S.* 2007. The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual. 2nd ed. Baltimor; London; Sydney. 188 p.

Alla Peeters-Podgaevskaja
(University of Amsterdam, the Netherlands)
A.V.Peeters-Podgaevskaja@uva.nl

Natalia Ringblom
(Stockholm University, Dalarna University, Sweden)
natasha.ringblom@slav.su.se

Olga Nenonen
(University of Tampere, Finland)
olga.nenonen@tuni.fi

Natalia Kolodina
(ICA Languages Services, Arlington, USA)
kolodina@gmail.com

LANGUAGE MAINTENANCE AND SHIFT: ORAL AND READING SKILLS IN HERITAGE RUSSIAN IN DIFFERENT LANGUAGE CONTACT ENVIRONMENTS

Аннотация. Целью настоящего проекта является исследование навыков чтения и связанной монологической речи на русском языке у двуязычных подростков (9;0–12;0 и 14;0–16;0) и студентов (18;0–25;0) университетов в Нидерландах, США, Финляндии и Швеции.

Ключевые слова: эритажный русский, чтение, монологическая речь, школьники, студенты.

Abstract. The proposed project aims to investigate the linguistic development of Heritage Russian in school children (9;0–12;0 and 14;0–16;0), compared to students (18;0–25;0), with respect to their oral and reading skills in different language contact environments: Finland, The Netherlands, Sweden, and the USA.

Key words: Heritage Russian, reading, oral skills, school children, students.

1 Theoretical framework

Previous research on Heritage Language (HL) speakers was focused mainly on adult ultimate attainment (e.g., English-Russian in Bermel, Kagan 2000; Polinsky 2000, 2008) or linguistic abilities of children in the ages 4 to 7–8 (to name just a few: Dutch-Russian in [Peeters-Podgaevskaja 2008]; English-Russian in [Isurin, Ivanova-Sullivan 2008]; Finnish-Russian in [Protasova, Rodina 2005]). However, less is known about linguistic abilities of school age Russian HL speakers. The current project aims to address this issue by using the same testing tool and investigating a reper-

toire of linguistic features in four different linguistic domains (reading, narration, morpho-syntax, and phonology) in highly homogeneous (age, AoO, proficiency, SES) and statistically significant groups of children and young adults.

1.1. Reading skills

Reading skills are crucial in the cognitive development of a child. However, being able to read in one language does not automatically mean that a bilingual child can read in his/her second language, as reading skills are not transferable. Many parents and teachers of Russian literature emphasize that Russian bilingual children experience great difficulties with reading. The explanation is due to different alphabets, phonological principles, methods of teaching, and approaches in family language policy [Kolodina 2013]. Besides, there is an extreme variation between reading abilities in Russian L2 within one and the same population of young readers: some children cannot read at all, and some others only read 30–40 words a minute even at the age of 15 [Ritter 2017]. Until now, the question of how bilinguality influences reading skills has not been yet answered. A recent study by Krauze and Ritter [2019] suggests that bilingual children, even with high reading abilities in both languages, still lag behind their monolingual peers due to their bilingualism (i.e., cognitive costs during the simultaneous activation of both languages).

1.2. Narratives

The narrative ability is considered a bridge between oral and literate language and plays a crucial role in the development of discourse knowledge and literacy. Research on narrative acquisition shows that there is a shift from conversation-based, interactive, picture-based, context or task-dependent narration to autonomous creation of a coherent story with the adequate evaluative content, integration of bottom-up individual events and top-down narrative structures. It was found that starting with local narration in static terms, children progress to expression of linear, temporal relation of events, combining two pictures and the consecutive clauses, in order to arrive at age of 10 at the global action-structure of the narrative with a hierarchical organization round a general goal [Bergman, Slobin 1994].

Although a number of studies have reported on bilingual children's narratives in a variety of language combinations (e.g., English-Russian in [Isurin, Ivanova-Sullivan 2008]; Hebrew-Russian/Italian-Russian in [Niznik, Perotto 2015]; German-Russian in [Anstatt 2017]), a coherent research on the bilingual school and university students' narrative competence in Russian L2 is still lacking. The proposed project will address this specific issue, concentrating on two levels:

- Macro-structure will address organization of a narrative (involving an introduction, development of actions and story ending);
- Micro-structure will concern a) the coherence of a narrative including syntactic complexity at the *intrasentential* level; and b) use of verbal aspect, verbs of motion, and prepositions with temporal and spatial meanings at the *intersentential* level.

1.3. Morpho-syntactic features of bilingual speakers

Numerous studies have documented that morpho-syntactic abilities of bilingual speakers diverge in some domains from the baseline monolingual grammars. This has been shown for adult heritage speakers [Polinsky 2000], and younger children [Isurin, Ivanova-Sullivan 2008; Peeters-Podgaevskaja 2008]. However, the degree of this divergence depends on the proficiency in HL/L2, and at this point researchers provide contradictory or insufficient results. First, although bilinguals experience severe problems with organizing events by means of connectors, very little is known about this type of textual complexity. The usage of the conjunctions *a* and *i* is the only aspect that has been extensively investigated, however, with contradictory results [Smyslova 2012; Tribushinina, Mak 2019]. Second, there is no agreement on how and to what extent bilinguals use aspectual distinctions in their speech. Polinsky [2009] argues that American-Russian bilinguals do not retain any trace of aspectual distinctions, while Pereltsvaig [2008] claims that aspectual usage depends on frequency patterns. However, there is no evidence on aspectual use in narratives with complex events retelling. Third, Russian verbs of motion are also problematic in bilingualism. The repertoire of concrete verbs (manner of motion) and prefixes (path of motion) is restrict-

ed to the most frequent and basic concepts. However, this is registered only for younger children [Pavlenko, Volynsky 2015]. The situation in older bilinguals is unclear.

1.4. Phonology

Although heritage speakers are reported to have good phonological skills, they still display some non-native features [Montrul 2010; Benmamoun et al. 2013; Kupisch et al. 2014; Nenonen 2020]. Several studies have shown that heritage speakers demonstrate the same phonetic features as L2-learners, but with more moderate accent at a group level [Kupisch et al. 2014]. Therefore, Polinsky [2018] introduced the notion of “heritage accent”. Compared to other languages, we know very little about phonological peculiarities in Russian bilinguals.

Further, non-native speakers are reported to be more “disfluent” than monolinguals (they demonstrate slower reading and speech rate, frequent use of (un)filled pauses, hesitations, mazes, stuttering) [Tavakoli 2016]. Heritage learners are recognized as having a higher frequency of disfluencies in comparison to their monolingual peers, and thus disfluent speech could be related to the complex nature of bilingualism [Benmamoun et al. 2013; Polinsky 2018].

2. The proposed study

2.1. Research questions

The main research questions intended study are: (I) What features of reading and oral skills in heritage Russian remain in the situation of intense language contact, and what features are deemed to change? (II) What features are universal and what features are language-specific in this change?

In order to answer these general research questions, sub-questions are formulated per each research domain.

For reading: (1) To what extent good technical reading is supportive in text comprehension?

For macro-structure: (2) Does the structure organization of a narrative by older bilinguals still depend on the age factor or the language proficiency only?

For micro-structure: (3) Which morpho-syntactic features can be considered universal and which ones are dependent on a language-specific combination?

For phonology: (4) What are the universal and language-specific features of the “heritage accent” in Russian? (5) How does fluency/disfluency of bilinguals differ from the same phenomena in monolinguals?

2.2. Methods and materials

2.2.1. Participants

The research questions will be investigated through a comparison of 12 groups of 20 typically developing bilingual participants (in three age groups (9;0–12;0, 14;0–16;0 and 18;0–25;0) in four countries). Three typically developing monolingual groups will serve as controls. All bilinguals will be matched on Russian language proficiency, age range, and SES.

2.2.2. Materials

The reading and narrative data will be elicited by means of a self-composed text, based on the wordless picture story “Frog, where are you?” which depicts a long and elaborate series of events and allows narrators to relate to a variety of topics [Mayer 1969]. This picture book is also appropriate for our research, since it has been extensively used in cross-linguistic work, which will make our data comparable with the data obtained from different languages [Berman, Slobin 1994]. As we know that picture retelling is profoundly affected by the absence of elaborated narration structure, narrative coherence, and structure complexity because of the segmented presentation of a story [Bazzhina 2011], our experimental tool will not be a wordless picture book, but a text. There are several advantages of this testing material with respect to a previous testing paradigm since the same tool will be used for different tasks. Besides, an extensive story with an elaborated plot will allow us to analyze: a) narration coherence; b) syntactic complexity; and c) elaborated morphosyntax (including verbs of motion, aspectual usage of verbs and usage of different prepositions).

2.2.3. Research design and coding

The experiment will contain two production tasks:

1) The **Reading task** will consist of two sub-tests. (1) A *One-minute test* will measure the reading speed of participants. (2) In the *Comprehension reading sub-test*, the “Frog story” will be read for comprehension, followed by questions at a global and detailed level.

2) In the **Narrative task**, the participants will be asked to retell the “Frog story”. This will investigate the development of bilingual language competence since multiple linguistic levels are present in a single task.

In addition to the main tasks, we will use two different background measures to control the children’s general linguistic abilities. The *Peabody picture vocabulary* task [Dunn, Dunn 1997] will be used to measure children’s receptive knowledge in Russian. A parental *questionnaire* (for children aged 9;0–12;0) will also be used.

The reading and oral data will be audio-recorded. Prior to the analysis, all narratives will be transcribed by native speakers of Russian in the CLAN system [MacWhinney 2019]. Phonological features will be analyzed by ten judges, native speakers of Russian with linguistic pre-knowledge.

3. Conclusion

To sum up, previous research on Russian bilingual competence in certain linguistic domains is too heterogeneous and incomplete to draw clear conclusions and make unequivocal generalizations. By using the same theoretical approach and testing materials, homogeneous groups of participants in different language combinations and the same method of analysis and interpretation, we not only gain new insights and deeper understanding of certain facets of the Russian interlanguage in bilingual speakers at a certain age, but also achieve a firmer grasp on how linguistic and cognitive knowledge develops and interacts.

References

- Anstatt T.* 2017. Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In L. Isurin, C.M. Riehl (eds.) *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants*, 197–223. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M.* 2013. Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics* 39, no. 3–4, 129–181.
- Berman R.A., Slobin D.I.* 1994. *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental study.* Hillsdale-Hove: Lawrence Erlbaum.
- Bermel N., Kagan O.* 2000. The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers. In O. Kagan, B. Rifkin (eds.) *The Learning and Teaching Slavic Languages and Cultures*, 405–436. Bloomington, Indiana: Slavica.
- Dunn L. M., Dunn L. M.* 1997. *Peabody Picture Vocabulary, Third edition.* Circle Pines: AGS.
- Isurin L., Ivanova-Sullivan T.* 2008. Lost in Between: The Case of Russian Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, 6(1), 72–104.
- Kupisch T., Barton D., Hailer K., Klaschik E., Stangen I., Lein T., van de Weijer J.* 2014. Foreign accent in adult simultaneous bilinguals. *Heritage Language Journal*, 11(2), 123–150.
- MacWhinney B.* 2019. Tools for Analyzing Talk. <https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>
- Mayer, M.* 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Montrul S.* 2010. Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23. Cambridge University Press.
- Nenonen O.* 2020. Case Studies of Phonological Development in Six Preschool-aged Russian-Finnish Bilingual Children. In E. Babatsouli, M.J. Ball (eds.) *An Anthology of Bilingual Child Phonology. Second Language Acquisition*, no. 142, 85–116. Bristol: Multilingual Matters.
- Niznik M., Perotto M.* 2015. Are they still Russian-speaking? Comparing the heritage learners of Russian in non-formal frameworks in Israel and Italy. In E. Babatsouli, D. Ingram (eds.) *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech*, 252–264. Chania, Greece.
- Pavlenko A., Volynsky M.* 2015. Motion Encoding in Russian and English: Moving Beyond Talmy's Typology. *The Modern Language Journal*, 99, Supplement, 32–48. DOI: 10.1111/modl.12177
- Pereltsvaig A.* 2008. Aspect in Russian as grammatical rather than lexical notion: Evidence from Heritage Russian. *Russian Linguistics*, 32, 27–42.
- Polinsky M.* 2000. A Composite Linguistic Profile of a Speaker of Russian in the US. In O. Kagan, B. Rifkin (eds.) *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*, 437–465. Bloomington, Indiana: Slavica.
- Polinsky M.* 2008. Heritage Language Narratives. In D.M. Brinton, O. Kagan, S. Baukus (eds.) *Heritage Language Education. A New Field Emerging*, 149–164. New York – London: Routledge.
- Polinsky M.* 2009. Without Aspect. In G.G. Corbett, M. Noonan (eds.) *Case and Grammatical Relations*, 263–282. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Polinsky M.* 2018. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge Studies in Linguistics 159. Cambridge University Press.
- Smyslova A.* 2012. Low-proficiency heritage speakers of Russian: their interlanguage system as a basis for fast language (re)building. In V. Makarova (ed.) *Russian language studies in North America: New perspectives from theoretical and applied linguistics*, 161–192. London: Anthem Press.
- Tavakoli P.* 2016. *New directions and developments in defining, analyzing and measuring L2 speech fluency*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54 (2), 73–77. Berlin: De Gruyter.
- Tribushinina E., Mak P.* 2019. Production of Additive Connectives by L2 Speakers: the i-and-a Challenge in Russian. In E. Fortuin, P. Houtzagers, J. Kalsbeek (eds.) *Dutch Contributions to the Sixteenth International Congress of Slavists – Linguistics*, 219–240. Leiden – Boston: Brill/Rodopi.

References in Russian

- Бажжина Т.В.* 2011. Свобода высказывания // *Онтолингвистика – наука XXI века*. СПб: Златоуст. С. 282–287.
- Колодина Н.Н.* 2013. Трудности в обучении чтению англо-русских дошкольников и младших школьников в США // *Проблемы онтолингвистики – 2013*. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. С. 457–459.
- Краузе М., Риттер Н.* 2019. Чтение на двух языках: исследование русско-немецких билингвов с применением айтрекера // *Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия*. Иваново: ЛИСТОС. С. 100–106.
- Пеетерс-Подгаевская А.В.* 2008. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5-7 лет и создание адекватного учебного пособия // *Literature & beyond*. Festschrift for Willem G. Weststeijn. Amsterdam: Pegasus. С. 609–628.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. СПб.: Златоуст.
- Риттер Н.В.* 2017. Чтение вслух на русском языке в детском и подростковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении // *Проблемы онтолингвистики – 2017*. Иваново: ЛИСТОС. С. 146–152.

Научное издание

**Проблемы онтолингвистики—2021:
языковая система ребенка в ситуации одно-
и многоязычия**

Материалы ежегодной
Международной научной конференции

Редакционная коллегия:

М. А. Еливанова, С. В. Краснощекова, В. А. Левченко

ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ВВМ»
VVM PUBLISHING LLC
+7-901-306-62-54
vmpub@yandex.ru
vmpub.ru

Подписано в печать 08.07.2021. Формат 60 × 84^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 4,94. Тираж 50 экз. Заказ № 1500.

Отпечатано в Издательстве ВВМ.
198095, Санкт-Петербург, ул. Швецова, 41.