

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Институт лингвистических исследований РАН

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ— 2022:  
РЕЧЕВОЙ МИР РЕБЕНКА  
(УНИВЕРСАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ  
И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ)

Материалы ежегодной  
международной научной конференции  
19–21 апреля 2022 г.

Санкт-Петербург  
2022

УДК 811.161.1

ББК 81

П78

Редакционная коллегия:

М. А. Еливанова, И. А. Крылова, С. В. Краснощекова

Публикуется в авторской редакции

П78 **Проблемы онтолингвистики—2022: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы).** Материалы ежегодной Международной научной конференции.—СПб.: Издательство «ВВМ».— 181 с.

ISBN: 978-5-9651-1428-3

В сборнике представлены материалы ежегодной Международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики—2022: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы)». В фокусе внимания исследователей речевой мир ребенка, в котором, с одной стороны, действуют универсальные механизмы, с другой — идут индивидуальные процессы освоения языка. В докладах обсуждались проблемы лексики, семантики и словообразования в речи русскоязычных монолингвов и билингвов, в частности — использование словообразовательных инноваций, усвоение глагольных дериватов на ранних этапах, освоение начального детского лексикона, особенности использования грамматических конструкций. Отдельное внимание исследователи уделили нарративу, развитию высказываний и становлению текстовой компетенции детей, спонтанному освоению орфографии дошкольниками. Традиционно прозвучали доклады, посвященные изучению речи детей с нарушениями речевого онтогенеза.

УДК 811.161.1

ББК 81

ISBN 978-5-9651-1428-3

© Авторы, 2022.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>С. Н. Цейтлин. Правила и рецепты . . . . .</b>	<b>5</b>
<b>Лексика. Семантика. Словообразование . . . . .</b>	<b>13</b>
М. Д. Воейкова. Глагольные дериваты на ранних этапах усвоения русского языка . . . . .	13
В. В. Казаковская. Диминутивы в речи, обращенной к детям и домашним животным . . . . .	22
Т. И. Петрова, В. И. Петрова. К вопросу об универсальном и индивидуальном в начальном детском лексиконе. . . . .	28
Е. А. Офицерова. От индивидуального к конвенциональному употреблению лексических единиц (на материале материнского дневника) . . . . .	34
С. М. Евграфова. О функциях словообразовательных инноваций и становлении индивидуальной языковой системы. . . . .	41
С. В. Краснощекова. Определительные местоимения со значением «самостоятельности» в речи детей: освоение и функционирование . . . . .	49
И. А. Крылова. О чем расскажет энциклопедия, написанная дошкольником? (на примере энциклопедии Вани Столбова) . . . . .	56
А. А. Брыкова. Создание искусственного языка как один из видов детской лингвокреативности . . . . .	62
Н. В. Кабанова, Е. Г. Корнеева. Целесообразность использования авторами фонетических окказиональных единиц в современной поэзии для детей . . . . .	67
В. А. Попова, Д. Д. Попов. Возможности веб-базированной системы LABLASS для исследования детских словесных ассоциаций . . . . .	73
С. Н. Поспелова. Функционирование комплексов просодических средств в коммуникации дошкольников . . . . .	79
<b>Синтаксис. Нарратив. Письменная речь . . . . .</b>	<b>85</b>
М. Б. Елисеева. Двухкомпонентные и многокомпонентные высказывания в ранней детской речи: типичное и индивидуальное . . . . .	85
П. М. Эйсмонт. Влияние возраста говорящего и способа порождения связного текста на развитие сюжета . . . . .	92

М. А. Пономарева. Эллипсис субъекта в письменной речи русскоязычных детей и подростков . . . . .	99
Л. Н. Галактионова. О возможности спонтанного освоения орфографии дошкольниками. . . . .	105
Л. Ван. Русские предложно-падежные конструкции с медиативным значением в детской речи и в речи китайских студентов . . . . .	111
<b>Изучение речи билингов</b> . . . . .	<b>118</b>
Г. Р. Доброва, Н. Рингблом, О. Ненонен. «Я вообще не заворачиваюсь на этом»: как ведут себя двуязычные дети, когда им недостаёт русских слов? . . . . .	118
М. А. Еливанова, В. А. Семушина. Особенности грамматических конструкций в русской речи русско-английских детей-билингвов. . .	126
Е. И. Чиглова. Особенности грамматических конструкций в русской речи русско-английских детей-билингвов . . . . .	133
Н. В. Введенская. Средний род в речи монолингвов, билингвов-эритажников и инофонов: данные эксперимента . . . . .	140
А. В. Пивень. Особенности диагностики детей-билингвов в детском саду . . . . .	147
М. Перотто. Корпусный подход к анализу переводов участников конкурса «культурный мост»: продолжение исследования. . . . .	151
<b>Развитие речи у детей с речевым дизонтогенезом</b> . . . . .	<b>160</b>
Е. В. Абросова. Сравнительные конструкции с союзом <i>как</i> в речи ребенка с ОНР . . . . .	160
О. Б. Сизова. «Два по цене одного»: одна (или две?) модели порождения лексических инноваций в детской речи. . . . .	166
Е. Е. Ляксо, О. В. Фролова. Изучение связи между психофизиологическими характеристиками детей и сформированностью навыка чтения: норма, РАС, СД, интеллектуальные нарушения . . . . .	175

*С. Н. Цейтлин<sup>1</sup>*

*ИЛИ РАН, РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[stl2006@list.ru](mailto:stl2006@list.ru)

## ПРАВИЛА И РЕЦЕПТЫ

**Аннотация.** Освоение языка как первого и как второго рассматривается в свете теории имплицитного научения. Выявляются различия в механизмах освоения языка: носители русского языка практически без труда выбирают нужные граммемы, но при этом совершают ошибки в конструировании словоформ. Инофоны, напротив, испытывают затруднения в выборе граммемы, часто отказываются от него (выбора), используя словоформы в несвойственных им семантических функциях.

**Ключевые слова:** языковые правила, имплицитное научение, освоение языка как первого, освоение языка как второго.

## RULES AND RECIPES

**Abstract.** The paper considers first and second language acquisition in the context of the theory of implicit learning. It is possible to distinguish differences in the mechanisms of language acquisition. While Russian native speakers choose correct grammemes without sufficient difficulties but make mistakes in the building of word forms, second language learners have difficulties in the choice of a grammeme. They often tend to avoid this choice at all and use word forms in uncharacteristic semantic functions.

**Keywords:** implicit learning, Russian as a first language acquisition, Russian as a second language acquisition.

Известно, что Л. В. Щерба назвал грамматику сборником правил речевого поведения. Фактически это относится не только к грамматике, но и к другим компонентам языковой системы человека: фонетическому, лексическому, синтаксическому. Излишне доказывать, что мы, взрослые люди, в своей каждодневной речевой деятельности следуем определенным правилам, но при этом ощущаем сам факт их существования только тогда, когда кто-то их нарушает или мы сами в процессе порождения речи задумываемся перед

<sup>1</sup> Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

выбором подходящей языковой единицы. Правила эти могут быть представлены в императивной форме. Некоторые из них можно сформулировать следующим образом.

- Заменяй звонкие согласные парными им глухими на конце слова перед паузой.
- Переходя от именительного падежа существительного, имеющего в данной форме флексию – А, к винительному, замени ее на –У (*страна — страну*).
- Если хочешь сказать, что некоторое событие или положение дел имеет отношение к тому или иному лицу, прибавь ко всей готовой конструкции форму У + Род. падеж (*У нас сегодня математики не было; У Маши красивые глаза*).
- Выбирая форму прилагательного, ориентируйся на форму существительного, с которым данное прилагательное должно быть согласовано в форме падежа, рода, числа.
- Пиши *ЖИ-ШИ*, а не *ЖЫ-ШЫ*.
- Читая некоторые слова иноязычного происхождения (*кафе, тезисы* и пр.), не смягчай согласный перед звуком /Э/.

Для носителя языка эти правила кажутся ненужными и даже бессмысленными. Перечень этих правил практически бесконечен. Достаточно сказать, что каждое слово имеет свое собственное лексическое значение, иногда и целый набор значений, а русская морфология богата разнообразными вариантами выражения одного и того же грамматического значения, среди которых каждый из нас при порождении устного или письменного текста фактически должен осуществить тот или иной выбор и т. д., и т. п. Постигая язык, строя собственную индивидуальную языковую систему, ребенок осваивает не только тысячи языковых единиц, но и правила их использования в речевой деятельности. В наших современных грамматиках эти правила не описываются, но при этом тем или иным способом представлены многие языковые закономерности, на которых, в сущности, и базируются данные правила. Эти правила, управляющие речевыми операциями в процессе порождения речи, именуются процедурными. Главной особенностью процедурного правила является то, что оно осваивается индивидом практически

без участия сознания. Под процедурным языковым правилом мы понимаем руководство к определенной, отвечающей действующей норме речевой операции: выбору лексемы, морфологической формы, словосочетания и т.п., а также конструирование языковой единицы, если возникает необходимость.

Формулирование правила, в силу того что большая их часть осваивается в детстве и на бессознательном уровне, оказывается практически ненужным для носителей языка, которые в подавляющем большинстве случаев не осознают и самого факта существования этих правил. Увидеть их можно скорее «со стороны», поэтому они присутствуют (или должны присутствовать) в работах, адресованных неопитам языкового коллектива.

Творческий и фактически неосознаваемый характер процесса освоения ребенком языка отмечал в своих работах Л. В. Щерба: «Дети, не умеющие даже читать, говорят по грамматике, которую они себе бессознательно создали» [Щерба 1974: 48]. Интересно, что в ссылке к этой фразе он пишет: «Бессознательно в том смысле, что естественные процессы, сравнения, анализы и синтезы (языкотворчество) не сохранились у нас в памяти» [Там же]. О том же говорит М. И. Черемисина: «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 чем это знание состоит. Да это и не знание вовсе, а умение — непосредственное владение языком. Эти процессы протекали без участия сознания — или без осознания. Знание, полученное таким путем, не опосредованное сознанием (осознанием), не рефлектируемое, можно назвать непосредственным» [Черемисина 2002: 75]. Практически все, за редчайшими исключениями, правила устной речи осваиваются имплицитно и не нуждаются в экспликации, объяснениях, заучивании. Именно по этой причине они не входят в программы школьного обучения. Что касается правил письменной речи (орфографических и пунктуационных), то некоторые из них действительно нуждаются в экспликации, но значительная часть все же осваивается имплицитно (важное обстоятельство, которое до сих пор не учитывается в методике преподавания русского языка в школе). А. Н. Гвоздев, которого по праву можно назвать основателем отечественной онтолингвистики, убедительно показал в своих

работах связь навыков чтения с орфографической грамотностью (см. [Гвоздев 1934]). В процессе чтения фактически на неосознанном уровне человек постигает значительную часть орфографических правил, причем сформулировать их он может отнюдь не всегда: эти правила стали его достоянием без его ведома. В светлое поле сознания они попадают в тех случаях, когда возникает необходимость их экспликации — например, в процессе школьного обучения, включающего элементы лингвистического анализа.

Сказанное выше хорошо объясняется с позиции теории имплицитного научения, распространяющейся на все виды человеческой деятельности, в настоящее время она получила известность благодаря когнитивному психологу А. Реберу (США), а в России продвигается В.М. Аллахвердовым и его учениками. Имплицитное научение рассматривается в рамках когнитивной науки как «процесс непреднамеренного и во многом неосознанного приобретения знаний, при котором индивид не способен эксплицитовать, т.е. вербализовать содержание полученного знания, однако может использовать его для решения новых задач» [Морошкина, Гершкович 2014: 14]. Имплицитное научение широко представлено в самых разных видах деятельности человека. Его результатом становятся определенные навыки, которые способны автоматизироваться, тем самым облегчая работу сознания и многократно сокращая усилия, требуемые для осуществления привычных действий. Мы механически открываем ключом дверь, поднимаемся по ступеням лестницы, чистим зубы и т.д. Речевые навыки осваиваются без участия сознания, как и многие другие естественные навыки.

В сущности, абсолютное большинство языковых правил осваивается ребенком указанным выше образом. При этом, пользуясь этими правилами, он не подозревает об их существовании и фактически не может их вербализовать. Замечено, что и взрослые носители языка, использующие языковые правила при порождении и восприятии речи, обычно не в состоянии объяснить, в чем именно заключаются эти правила, которыми они руководствуются.

Следует отметить, что типология языковых правил до сих пор остается неразработанной. Термин «языковое правило» отсутствует даже в энциклопедическом словаре-справочнике «Культура русской речи» (2003 г.), в котором представлено 25 видов ошибок, каждая из которых есть не что иное, как



нарушение того или другого языкового правила.

Обращаясь к механизмам речеобразования, можно указать на два разряда правил: выбора языковой единицы и конструирования языковых единиц. Рассмотрим некоторые из них, связанные с морфологическим компонентом языковой системы.

Русскоязычный ребенок верно выбирает граммы уже в 2 года, для инофона (ребенка или взрослого) это сложнейшая операция. Приведем 3 фрагмента из материнского дневника, фиксирующего речь Ани С<sup>2</sup>.

(1) Лексемы в так наз. «замороженных» формах.

*Аня дёдя* (У Ани зонтик) (1.09.11).

*Муха литать* (Муха летает) (1.10.05).

*Аня кателя* (Аня ест котлету) (1.09.08).

*Ляля нети* (Ляли нет) — разводит руками (1.10.00).

(2) Появилась морфологическая категоризация.

Дали горячий суп. Аня: *Галятий. Надо подуть* (2.00.17).

Моет шарик в воде: *Мою сялик. Газий он, газий* (2.00.19).

*Будись лисять?* (рисовать) (2.00.24).

За ужином: *Откуда селятик? Это моя лоська бася* (2.01.00).

(3) Ребенок правильно выбирает даже вид глагола.

*Села петёнку лебом* (Съела печенку с хлебом) — (2.01.01).

Увидела незастегнутые пуговицы на папиной рубашке: *Тигуть, тигуть* (застегнуть, застегнуть). Пытается застегнуть, не получается: *Папа, тёгай, тёгай!* — (застегивай, застегивай).

Как это ни кажется парадоксальным на первый взгляд, но постижение самых базовых и с трудом поддающихся экспликации правил доступно ребенку, который только начинает говорить. Наши наблюдения и эксперименты свидетельствуют о том, что ошибки ребенка, осваивающего русский язык как родной, заключаются преимущественно в не соответствующем норме конструировании словоформ, а не в выборе граммы. Часто приходится слышать *искаю* вм. *ищу*, *поднимить* вм. *поднять*; *котенков* вм. *котят*, *чудесо* вм. *чудо* и т. п. Все эти ошибки не являются случайными, значительная их часть обусловлена глубинными правилами языковой системы, а также

<sup>2</sup> Цифры обозначают последовательно год, месяц, день.

конфликтом языковой системы и существующей в определенное время нормы, которая применительно к определенной лексеме может противоречить глубинному правилу. Именно по этой причине лингвисты разных поколений (И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. А. Богоявленский, А. Н. Гвоздев, С. Д. Кацнельсон, Е. С. Кубрякова, Н. В. Крушевский, А. А. Реформатский, Ю. П. Князев) настаивали на необходимости изучения речи детей, что позволяет ученым выявлять внутреннюю структуру языковой системы, в том числе и иерархический характер языковых правил (см. подробнее [Цейтлин 2009]). Подтверждением этой идеи можно считать то обстоятельство, что словоизменительные ошибки разных детей часто совпадают именно потому, что являются порождением одной и той же языковой системы.

В то же время ошибки в конструировании словоформ не характерны для иноязычных детей и взрослых. Можно полагать, что инофоны скорее склонны не к конструированию словоформы, а к гештальтному извлечению их из получаемого речевого инпута. Многочисленные ошибки инофонов, осваивающих русский язык в качестве неродного, заключаются в игнорировании (редукции) грамматических категорий, что проявляется в неверном выборе граммемы. Приведем несколько примеров из речи двух четырехлетних азербайджанских девочек, посещавших русскоязычный детский сад. Их речь аграмматична (так наз. телеграфный стиль), они владеют уже некоторым набором лексем, но выбрать нужную в высказывании грамматическую форму еще не в состоянии. На вопрос, сколько ей лет, Самангюль отвечает: «*Мама знаешь. Я—не знаешь*». Показывая на выставку детских рисунков, произносит: «*Я рисуем*» вместо «*Я нарисовала*» и т.д. Несколько примеров из речи Хадижи: «*Он сюда стоишь*» вместо «*Он там стоит*», «*Мяч нету*» вместо «*Нет мяча*», «*Это мама собака*», что значит, что мама принесла игрушечную собаку; «*Я хочу пей*» вместо «*Я хочу пить*»; «*Ты там стоИ*» вместо «*Ты там стой*». Только в последнем предложении ошибка заключается в неверном конструировании словоформы, во всех остальных случаях используется существующая в языке словоформа, не подходящая по семантике. Неверный выбор лексемы встречается крайне редко. Очевидно, это объясняется тем, что определение референции лексем легче для освоения, чем овладение семантической функцией морфологических форм, тем более что во флективно-фу-

зионных языках, подобных русскому, любая словоформа является носителем сразу ряда значений и принадлежит одновременно нескольким граммемам, входя в различные ряды противопоставлений: так, например, в форме «читает» представлено значение времени, вида, лица, числа.

То обстоятельство, что в современных российских школах обучаются две категории детей (русскоязычные и иноязычные), требует внимания и не может не отражаться на методах преподавания. Многие из процедурных правил, которые русскоговорящий ребенок освоил в дошкольном возрасте, требуют объяснения и иногда даже заучивания для детей, которые постигают русский язык как второй. Разумеется, что и для русскоязычного ребенка существуют правила, с которыми он не встречался в дошкольном возрасте. К ним относятся в первую очередь правила письма.

Существует несколько способов ознакомления детей с этими правилами. Некоторые из них носят строго директивный характер, как, например, необходимость писать приставки на З/С, вопреки морфологическому принципу, соблюдая ассимиляцию по глухости/звонкости: «Пиши З перед звонким согласным и С перед глухим: *разбросать*, но *раскидать*». Объяснений, почему надо поступать именно так, не требуется, нужно просто запомнить. В других случаях, которые можно назвать рецептами, предлагаются провести некие операции, чтобы выбрать соответствующее норме написание. Подавляющая их часть отражает ту или иную языковую закономерность, суть которой не объясняется, а предлагается лишь способ решения, связанный с определенной языковой закономерностью, суть которой не раскрывается. Так, например, отрицательная частица НЕ в ряде случаев может превратиться в обыкновенную словообразовательную приставку, но пишущий может этого не заметить — сложная задача. Выручает в этом случае совет (рецепт): «Если слово с НЕ можно заменить синонимом без НЕ, пиши эту конструкцию слитно (*Нехороший он человек, не дружи с ним*, ср.: *Дурной он человек, не дружи с ним*)». Сам факт возможности замены свидетельствует о том, что «нехороший» — это единое слово и НЕ в данном случае просто его фрагмент, отрицательности в слове не чувствуется. Учебники советуют другой рецепт (тоже подходящий) — действовать «от противного»: если отрицательность не ощущается, пиши слитно. Это справедливо,

но не работает в случае, если речь идет о глаголах и предикативных наречиях *не надо, не нужно*.

Приведем еще одну ситуацию—выбор между Н и НН в отглагольных образованиях. Известно, что некоторые страдательные причастия прошедшего времени могут превращаться в прилагательные (*раненый боец, жареная котлета*), но сформулировать правило: «Пиши отглагольные образования с одним Н, если они являются прилагательными, и с двумя Н, если они являются причастиями, т. е. одной из глагольных форм, вряд ли возможно». Вместо этого предлагается два рецепта, позволяющие определить степень «глагольности» в слове, а именно наличие приставки в отглагольном образовании и зависимого от глагола слова: *израненный боец, раненный во вчерашнем сражении боец*.

В конце концов независимо от того, имплицитным или эксплицитным образом индивид освоил то или иное языковое правило, создаются речевые науки, алгоритмы, без которых была бы невозможна речевая деятельность.

## Литература

- Аллахвердов В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: «Речь», 2003.
- Гвоздев А. Н.* К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 4. С. 4–19.
- Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под общим руководством Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. И. Ширяева. М.: ФЛИНТА, 2003.
- Морошкина Н. В., Герикович В. А.* Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // Вестник СПбГУ. Сер.16. 2014. Вып. 4. С. 14–24.
- Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.
- Цейтлин С. Н.* Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 6. С. 27–30.
- Черемисина М. И.* Язык и его отражение в науке о языке. Новосибирск, 2002.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.

# ЛЕКСИКА. СЕМАНТИКА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

*М. Д. Воейкова*

*ИЛИ РАН, СПбГУ*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[maria.voeikova@gmail.com](mailto:maria.voeikova@gmail.com)

## ГЛАГОЛЬНЫЕ ДЕРИВАТЫ НА РАННИХ ЭТАПАХ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Первые глаголы в речи маленьких детей появляются через 2–3 месяца после начала продуктивной речи в виде «замороженных форм», однако вскоре они начинают спрягаться и после периода первых морфологических оппозиций достигают стадии минипарадигм. Словообразовательные дериваты возникают одновременно с разнообразными морфологическими формами на этапе протоморфологии обычно в сфере глаголов передачи объекта (*дать/отдать*) и глаголов движения (*ехать/поехать, идти/пойти*). Нет уверенности, что дети в первые месяцы осознают деривационные связи между производной и производящей основой. На такое осознание косвенно указывают подсчеты частотности мотивированных и немотивированных глагольных основ и их сопоставление с рядом простых чисел при помощи коэффициента Кендалла. Об уверенном осознании деривационных связей говорит применение детьми продуктивных деривационных моделей, или возникновение в их речи «параллельных цепочек» из нескольких разных глаголов с одной приставкой, а также появление словообразовательных инноваций. Впоследствии соотношение словообразовательных моделей демонстрирует преобладание префиксальных форм.

**Ключевые слова:** словообразование, глагол, первые стадии, префиксация, постфиксация.

## VERB DERIVATIVES AT THE EARLY STAGES OF THE ACQUISITION OF RUSSIAN

**Abstract.** First “frozen” verb forms occur in the speech of Russian children 2–3 months after the beginning of speech production; later on, early morphological oppositions further developing to miniparadigms are registered. The first derivatives occur at the same time as the first opposed morphological forms at the protomorphological stage. Those are usually derived from verbs of giving (*dat'/otdat'* ‘give/give back’) and verbs of motion (*exat'/poexat'* ‘go by vehicle/start going by vehicle; *idti/pojti* ‘walk/ start walking’). The

first derivatives are formed by prefixation or postfixation, however, it is not clear whether children understand the semantic connection of the derived verbs to their simplexes. Such internal connection can be manifested by calculations of frequencies of transparent and opaque derivatives and their analysis using Kendall's coefficient. Also, the understanding of derivative relations may be indicated by the use of productive models, "parallel chains" (forming several derivatives with the same affix), as well as the innovative verb formation. Later on, the variety of derivation models increases but prefixed forms still prevail.

**Key words:** derivation, verb, early stages of language acquisition, prefixation, postfixation.

## 1. Введение

Наше исследование глагольных дериватов на ранних стадиях развития ребенка продолжает и расширяет базу описания, которая была дана в [Kazakovskaya, Voeikova 2021] на материале лонгитюдных данных двух мальчиков — Кирилла и Филиппа. Сейчас мы добавляем к этим данным новый корпус речи девочки с низким социо-экономическим статусом; если оба мальчика — городские жители из образованных семей среднего класса, то новая информантка Виолетта живет в деревне в семье с низким уровнем образования и дохода. Сходств между данными оказалось больше, чем различий, что говорит об устойчивости грамматических механизмов (по сравнению с лексическими и синтаксическими языковыми средствами).

## 2. Соотнесение когнитивной системы ребенка и языковой системы

В последние годы естественные науки продвинулись в описании когнитивных систем, обладающих свойствами разума и сознания, т.е. при построении модели работы мозга. При этом нейролингвистическая теория сознания пока что недостаточно учитывает роль говорящего, а следовательно, и его языковой системы в формировании сознания как отражательного механизма (ср. анализ современных теоретических моделей в [К. В. Анохин 2021]). Между тем, по мнению К. В. Анохина, «каждый элементарный эпизод субъективного опыта — это всплеск специфической по своему субъективному качеству глобальной активности в когнитивном агенте, неважно, порожден ли он внешними или внутренними условиями» [2021: 48]. Языковая информация, то, как когнитивный агент вербализует происходящее событие, несомненно, влияет на его восприятие, так как теория «опережаю-

щего отражения» [П. К. Анохин 1962] предполагает ускоренную реакцию на знакомое, но еще не наступившее событие.

Мы предполагаем, что реакция опережающего отражения должна быть закреплена, если ситуация получила вербализованное выражение. Именно этот механизм, вероятно, закладывается на этапе соотношения развивающейся когнитивной системы ребенка с внешней, относительно независимой языковой системой. Свидетельства того, что усвоение языковых единиц оказывает влияние на восприятие, обычно фиксировались в исследованиях по лексике, например, в области восприятия цветов. Мнения ученых в этом вопросе полярно расходятся: так, начиная с Л. Вайсгербера [1939/2004], некоторые стараются доказать, что без овладения специфическими цветообозначениями, принятыми в языке, узнавание цветов невозможно. Этот тезис Вайсгербера в его крайней форме практически сразу же был отвергнут из-за целой лавины данных, показывающих, что различение цветов может происходить и без их названия, однако в более осторожной форме взаимосвязь между наличием термина и образованием соответствующего мыслительного концепта рассматривается как на примере детской речи, так и на примере взрослых носителей экзотических языков [Кошелев 2019: 205–211]. Одновременно появилось много работ, демонстрирующих независимую способность носителей разных языков к цветовой категоризации, например, [Grandison et al. 2014, Grandison et al. 2016]. Однако представителям других исследовательских групп удалось не только уточнить различные аспекты цветовой категоризации [Skelton et al. 2022], но и показать, что усвоение цветовых обозначений в языке коррелирует с постоянством восприятия света (например, в условиях различного освещения) [Rogers et al. 2020]. Иными словами, усвоение лексического понятия приводит к тому, что восприятие цвета становится более стабильным, менее вариативным как к колебаниям внешних условий, так и к индивидуальным различиям восприятия.

Несколько по-другому выглядит воздействие на систему восприятия грамматических моделей. Трудно установить соответствие между усвоением морфологических парадигм и особенностями мыслительных процессов, хотя такие попытки делаются, ср. например, идею А. Д. Кошелева о том, что усвоение детьми падежных противопоставлений коррелирует с разви-

тием представления о частях целого [Кошелев 2009: 58–60]. Обычно считается, что появление мыслительного концепта предшествует усвоению его языковых манифестаций. Мы оставляем за языком способность «навязывать» сознанию некоторые семантические аспекты в духе работ Д. Слобина [1973/1984: 154–159]. Утверждая в целом первичность когнитивного развития, Слобин приводит также и факты несомненного влияния родного языка на скорость и порядок усвоения отдельных понятий, ср. также [Xanthos et al. 2011].

Одним из аспектов морфологической сложности является разветвленное представление различных языков об особенностях действий. Вайсгербер пишет о немецких глаголах движения: «Можно привести сколько угодно примеров того, как во французском словаре существует одно выражение, которое, без сомнения, связано с единым понятийным видением феномена, в то время как в немецком присутствует многократно расчлененный способ видения, который навязывает различие конкретному говорящему» [2004: 117]. После работ Л. Талми (см. обзор [Talmy 2017]) стало обычным выделять в глаголах движения сему траектории (ср. *войти* и *выйти*) и сему способа движения (ср. *вползти* и *вбежать*). Как видно из русских примеров, способ движения передается в корне глагола, а траектория обозначается приставкой. Иными словами, овладение словообразовательными моделями необходимо для постижения и словесного обозначения различных типов пространственной ориентации движения в русском языке. Другие семантические зоны глагольной деривации — это аспектуально-темпоральная область (ср. *подкинуть* и *подкидывать*), выраженная обычно суффиксацией, и область актантного распределения (ср. *мигнуть* и *перемигнуться*), передаваемая постфиксацией. Все эти семантические зоны в речи русских детей активно изучались. Далее приводятся только самые существенные для нашего изложения работы.

### **3. Ранние этапы глагольной деривации: состояние разработки проблемы**

Развитый этап усвоения русского глагольного словообразования детьми всесторонне описан в трудах С. Н. Цейтлин. Ею подробно анализируется пе-



риод словотворчества в речи детей, основные словообразовательные модели и типы, а также ведущий принцип, восходящий к трудам Э. Косериу: система языка усваивается прежде, чем его нормы [2009: 63–74]. Традиция описания словообразовательных процессов «по инновациям», т. е. начиная с необычных слов, которые точно образованы самим ребенком, применялась А. Н. Гвоздевым, который отмечает появление первого глагола *исчистит*, произведенного Женей в 2;5.3 [Гвоздев 1949: 131]. Между тем, более ранние этапы получили до сих пор недостаточно внимания. В своем исследовании мы опираемся на классификацию словообразовательных моделей глагольно-глагольного типа [Цейтлин 2009: 345–363], используя только те из них, которые отмечены в нашем материале. Такое «наложение» системы глагольного словообразования, описанной С. Н. Цейтлин, на данные лонгитюдных наблюдений от 1;9 до 3;0 впервые осуществлено в книге М. Б. Елисейевой [2015: 175–176]. Она отмечает следующие особенности речи Лизы: 1) количество инноваций в области глагола невелико; отглагольных дериватов в 2,5 раза меньше, чем отсубстантивных, 2) среди производных слов глаголов также меньше, чем существительных и прилагательных, 3) Лиза редко использует префиксальный способ образования (только в трех примерах). Существенно для нас то, что и в этой работе анализируются только инновации, нас же интересуют все дериваты, появившиеся в речи детей до трех лет. Наши наблюдения за этим процессом показывают преобладание префиксальных моделей [Kazakovskaya, Voeikova 2021: 182–183], а также то обстоятельство, что дети демонстрируют чувствительность к словообразовательным типам задолго до их появления в речевой продукции [Voeikova, Bayda, Glawion in print]. Перейдем к краткому описанию данных.

#### **4. Первые производные глаголы в речи детей**

Мы рассматривали все глагольные формы в речи двух мальчиков и одной девочки, данные которых записаны лонгитюдно. Биологический возраст детей различен (Филипп от 1;5 до 2;8, Кирилл от 1;7 до 3;0, Виолетта от 2;1 до 3;7), причем последний корпус явно записывался не с начала активной речи, а на несколько месяцев позже и содержит лакуны. В речи обоих мальчиков заметен период, когда число глаголов в записи незначительно (меньше 10) и приставочные или суффиксальные производные отсутству-

ют или не соотносятся с производящими. Так, у Филиппа между 1;5 и 1;7 есть производные глаголы *садиться*, *упасть*, *открыть*, но все они содержат связанные основы, т.е. не имеют ясного мотивирующего слова. Первые признаки мотивационных отношений у Филиппа появляются только в 1;8 и выражаются в противопоставлениях *катать/катить*, *крутить/крутиться*, *дать/отдать*, *идти/пойти*. Ни одно из этих противопоставлений не появляется в ясном контексте, поэтому нельзя утверждать, что малыш хотя бы в какой-то мере понимает разницу между производным и производящим, однако можно отметить, что он уже способен употребить две разных лексемы для обозначения одного действия. Кроме того, двумя месяцами позже речи в Филиппа появились глагольные производные, начинающиеся с одной и той же приставки или омонимичных приставок (*пойти/поехать*, *уйти/упасть/уходить*), причем все эти глаголы употребляются правильно. Цепочки, состоящие из омонимичных приставок с разным значением, мы называем параллельными. Пространственные приставки у глаголов движения не могут осознаваться на ранних этапах из-за того, что используются супплетивные основы, однако это лишний раз создает фон для того, чтобы привыкнуть к одинаковым инициалам у разных глаголов.

Сходная картина наблюдается у Кирилла, но процесс усвоения дериватов начинается значительно позже: от 1;7 до 2;2 в его речи спорадически попадают единичные приставочные глаголы, и только в 2;3 появляются параллели *отдать/открыть*, двумя месяцами позже контраст *поехать/приехать* и параллель *приехать/прилипнуть*. После такого длительного привыкания в 2;6 наблюдается взрыв употреблений: параллели *повесить/пописать/почитать*, *поехать/пойти*, *выбрать/выиграть*. Одновременно появляются постфиксальные *снять/садиться*, суффиксальные образования редки, а префиксальный способ преобладает на всем протяжении наблюдений, в отличие от именного словообразования, в котором доминирует суффиксация.

Виолетта в начале наблюдений уже использует глаголы, в том числе приставочные. Она тоже начинает с одной приставки в разных значениях: *накакала*, *намаралась*, *напилась* (2;1). Все три слова опираются на предшествующие реплики взрослых, т.е. представляют собой повторы разной степени близости к источнику. После перерыва в записях, в 2;8 появляется па-

параллель *пойдем/поеду/посмотреть*. Приставка *по-* отмечена и в 2;10 (*поеду/посадить*), а в 3;0 появляется параллель с *за-*: *засуну/заткнись*.

В количественном отношении у обоих мальчиков с момента появления первых глагольных дериватов их доля в речевом потоке составляет около 40–50 % всех глаголов, подробные подсчеты даны в [Kazakovskaya, Voeikova 2021: 176]. Записи Виолетты не в полной мере сопоставимы с данными мальчиков, так как 1) в них есть лакуны, 2) общая продолжительность записей значительно ниже, 3) не охвачен начальный период от первых глагольных форм. Общая доля дериватов к количеству глагольных форм в ее речи составляет около 30 %, т. е. по этому показателю она уступает обоим благополучным городским мальчикам. Характерно для Виолетты также использование грубоватых дискурсивных формул типа *заткнись* или *отстань*. Это возможные дальнейшие пути исследования, однако серьезных выводов о влиянии социо-экономического статуса на раннее усвоение словообразовательных механизмов пока что сделать нельзя.

## 5. Выводы

Дети начинают усвоение глагольных форм с непроемных глаголов и редких употреблений «замороженных» глагольных дериватов. Через несколько месяцев после этого в активной речи появляются первые одиночные дериваты и «параллельные» употребления глаголов с одним и тем же префиксом в разных значениях или омонимичными префиксами. Можно предположить, что именные формы опознаются по финалям, а глагольные — по инициалам. Первые наблюдения показывают, что низкий социальный статус может привести к меньшей активности словообразовательных процессов, однако это требует проверки. Богатство словообразовательных связей в области глагола отражает расчлененность пространственных, временных и актантных характеристик действия в когнитивной системе ребенка.

## Литература

- Анохин К. В.* Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности. 2021. Том 71, № 1. С. 39–71.
- Анохин П. К.* Опережающее отражение действительности // Вопросы философии.

1962. № 7. С. 97–112.

*Вайсгербер Л.* Язык как форма общественного познания // Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М.: УРСС, 1939/2004. С. 105–120.

*Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М.: ЯСК, 2015.

*Кошелев А. Д.* О генезисе мышления и языка. Аристотель и Хомский о языке. Влияние культуры на язык. М.: ЯСК, 2019.

*Кошелев А. Д.* О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики 2009: Материалы международной конференции 17–19 июня 2009 г. СПб.: Златоуст, 2009. С. 54–61.

*Слобин Д. И.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. Составитель А. М. Шахнарович. М.: Прогресс, 1973/1984. С. 143–208.

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

*Grandison A., Davies I. R. L., and Sowden P. T.* The Evolution of GRUE: Evidence for a new colour term in the language of the Himba. In W. Anderson, C. P. Biggam, C. Hough and C. Kay. *Colour Studies: A broad spectrum*. Amsterdam, NL: Benjamins, 2014. Pp. 53–66.

*Grandison A., Sowden P. T., Drivonikou V. G., Notman L. A., Alexander I., & Davies I. R. L.* Chromatic perceptual learning but no category effects without linguistic input. *Frontiers in Psychology: Perception Science*, 2016. 7, 731.

*Kazakovskaya V. V. & Voeikova M. D.* Acquisition of derivational morphology in Russian // Mattes V., Sommer-Lolei S., Korecky-Kröll K., Dressler W. U. (eds.) *The acquisition of derivational morphology: a cross-linguistic perspective*. NY: John Benjamins Publishing Company, 2021. Pp. 169–195.

*Rogers M. R., Witzel C., Rhodes P., & Franklin A.* Color constancy and color term knowledge are positively related during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020. 196, Article 104825. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104825> (24.04.2022).

*Skelton A. E., Maule J. and Franklin A.* Infant color perception: insight into perceptual development. *Child Development Perspectives*. 2022. Pp. 1–6. ISSN1750–8592 Sussex Research Online: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/105068/> (24.04.2022).

*Talmy L.* Foreword: Past, present, and future of motion research // Ibarretxe-Antugano, Iraide (ed.) *Motion and Space Across Languages: Theory and Applications*. HCP (Human Cognitive Processing) Series. Amsterdam: John Benjamins, 2017. Pp. 1–12.

*Voeikova M., Bayda K., Glawion A.* (in print). Assessing Early Compositionality

of Russian Verb Derivatives in L1 Acquisition with Kendall Rank Correlation Coefficient // *Estonian Papers in Applied Linguistics*, 2022 (1).

*Xanthos A., S. Laaha, S. Gillis, U. Stephany, A. Aksu-Koç, A. Christofidou, N. Gagarina, G. Hrzica, F.N. Ketrez, M. Kilani-Schoch, K. Korecky-Kröll, M. Kovačević, K. Laalo, M. Palmovič, B. Pfeiler, M. Voeikova and W.U. Dressler*. On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection // *First Language*. 2011. Vol. 31, № 4. P. 461–479

*В. В. Казаковская*  
*ИЛИ РАН,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
[victory805@mail.ru](mailto:victory805@mail.ru)

## **ДИМИНУТИВЫ В РЕЧИ, ОБРАЩЕННОЙ К ДЕТЯМ И К ДОМАШНИМ ЖИВОТНЫМ**

**Аннотация.** Представлены результаты исследования диминутивов в асимметричной вербальной коммуникации — в общении с маленькими детьми и с домашними животными. Рассматриваются семантические, словообразовательные и функциональные особенности диминутивов в каждом из жанров. К обсуждению привлекается анализ гипокористических имен, средства и способы образования которых во многих языках обнаруживают сходство с диминутивизацией.

**Ключевые слова:** Диминутивы; гипокористики; асимметричная коммуникация; речь, обращенная к детям; речь, обращенная к домашним животным; эмпатия, симплификация.

## **DIMINUTIVES IN CHILD- AND PET-DIRECTED SPEECH**

**Abstract.** The paper presents the results of the study of diminutives in asymmetric verbal communication with small children and pets. The study considers semantic, derivational and functional features of diminutives in each register. The discussion involves the analysis of hypocoristics which show similarities with diminutivization in the means and methods of their formation.

**Keywords:** Diminutives, hypocoristics, asymmetric communications, child-directed speech, pet-directed speech, empathy, simplification.

**К постановке вопроса.** Данное исследование является частью большого кросс-лингвистического проекта, посвященного изучению семантики, грамматики и функций уменьшительно-ласкательных слов в асимметричной вербальной коммуникации. Партнерами в таком общении выступают, с одной стороны, взрослые носители языка, а с другой — маленькие дети или домашние животные, коммуникативная компетенция которых чрезвычайно мала либо отсутствует. Языки, участвующие в этом пионерском исследо-

вании, различаются не только в отношении своей структуры или способов диминутивизации, но и в отношении диминутивного богатства. Например, итальянский, русский и литовский языки считаются диминутивно богатыми, тогда как немецкий, эстонский, арабский и английский — бедными. По одной из гипотез, речь, обращенная к животным (*pet-directed speech*), производна от инпута — речи, обращенной к детям (*child-directed speech, input*), а использование диминутивов отражает особенности их инвентаря в данном языке и принятые социокультурные нормы [Matiello et al. 2021].

Оба жанра (или регистра, в терминологии Ч. Фергюсона и Дж.—Б. Глисон) довольно редко попадают в сферу внимания лингвистов. Тем не менее в русистике имеется некоторая традиция изучения асимметричной коммуникации: общение с животными рассматривается, в частности, в работах О. П. Ермаковой, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой, О. Б. Сиротининой, Е. С. Яковлевой, А. В. Занадворовой, А. Н. Байкуловой, посвященных устной разговорной речи и семейному общению. Начальное описание получили и отдельные черты русского инпута (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, Т. О. Гаврилова и др.). Своего рода триггером для возникновения этих регистров можно считать фигуру адресата (квазиадресата, по М. В. Китайгородской), занимающего, как правило, привилегированное положение в семье, а общими чертами — позитивный эмоциональный фон общения, раскованность говорящего, приписывание роли адресата партнеру по коммуникации, вербализация его коммуникативных и некоммуникативных интенций<sup>1</sup>.

Безусловно, самой яркой особенностью является интенсивное использование уменьшительно-ласкательных слов. Диминутивы неоднократно становились объектом изучения (как в общении взрослых носителей языка друг с другом, так и в речи детей<sup>2</sup>), однако никогда не анализировались в подобном — сравнительно-сопоставительном — ракурсе: ни в жанровом отношении, ни в типологическом. Также к обсуждению привлекается анализ гипокористических имен, средства и способы образования которых в русском, как и во многих других языках, сходны с диминутивизацией.

<sup>1</sup> О ранних форматах общения с ребенком см., например, в [Казаковская 2019].

<sup>2</sup> См., в частности, коллективную монографию [Savickienė, Dressler 2007].

**Языковой материал.** Материалом для наблюдений за речью, обращенной к животным, послужили полуформальные интервью с 129 носителями русского языка (в основном представительницами женского пола) от 14 до 70 лет. Респонденты рассказывали о домашних именах и прозвищах своих питомцев<sup>3</sup>, уменьшительно-ласкательных словах, употребляемых в общении с ними либо в разговоре о них с другими членами семьи и знакомыми. Вопросы касались диминутивов, используемых по отношению к частям тела, еде и питью, предметам и игрушкам, местам для кормления и сна, действиям и экскрементам<sup>4</sup>. В особую группу («общие слова», *general words*) были выделены диминутивные самономинации владельцев, видовые и иные наименования животных.

Изначально базирующаяся на этих же основаниях классификация диминутивов в инпуте потребовала расширения, учета полисемии и лексикализации. Так, к группе слов, обозначающих еду и питье, были отнесены реалии, относящиеся к процессу приготовления и приема пищи, а к группе слов, называющих предметы или животных, — их изображения (например, в книге или на детской одежде) и соответствующие игрушки. Диминутивы, не имеющие тематических соответствий в речи, обращенной к животным, составили около трети выборки. В нее вошли, в частности, временные, пространственные и количественные понятия. Для анализа диминутивов и гипокористик использовался лонгитюдный корпус расшифрованных и морфологически закодированных (CHILDES) аудиозаписей общения взрослого (мамы) и ребенка (мальчика) в возрасте от 1;7 до 3;0 (около 25,5 тысяч словоупотреблений). Недавнее сравнение этого корпуса с другими показало, что он может быть охарактеризован как диминутивно небогатый [Kazakovskaya, Voeikova 2021].

**Семантическая классификация.** Почти половину выборки из бесед с владельцами животных составили гипокористические имена (в том числе их дериваты с диминутивными суффиксами), которые использовались при

<sup>3</sup> Самыми распространенными домашними животными оказались кошки и собаки. Доли хозяев птиц, черепах, хомяков, хорьков, кроликов, шиншилл и аквариумных рыбок не превышали 1 %.

<sup>4</sup> Вопросы, взятые за основу для интервьюирования русских респондентов, см. в [Matiello et al. 2021].



обращении к питомцам: *Томик* < *Том* < *Томас* (кот), *Юник* < *Юпитер* (собака), *Каспушка* < *Каспер* (попугай), *Потя* < *Потан* (хомяк), *Шушик* < *Шуша* (шиншилла), *Фунтик* (птенец павлина). Вдвое меньше диминутивов употреблялось для самономинации хозяев (*мамочка*), видовых и прочих именованных питомцев (*котюсенка*, *сынуля*). Диминутивы, называющие части тела животного (*глазоньки*), его пищу или питье (*кормик*, *молочко*), предметы и игрушки (*курточка*, *мышатинка*), использовались реже. Наиболее редко с помощью диминутивов обозначались действия животных (*спатенькать*) и продукты их жизнедеятельности (*писюльки*).

В инпуге самой многочисленной оказалась группа диминутивов, называющая объекты (*кораблик*, *машинка*). Диминутивы, обозначающие животных (*белочка*, *цыпленочек*), еду и питье (*булочка*, *пряничек*), части тела (*грудка*, *ушко*) и реалии мира природы (*дождик*, *цветочек*), встречались в 2–3 раза реже. Диминутивные номинации одежды и ее деталей (*носочек*, *кармашек*), субъектов — людей (*бедняжка*) или сказочных существ (*монстрик*) были единичны, как и гипокористики (*Виталик*). По сравнению с речью, обращенной к домашним питомцам, в инпуге отсутствовали диминутивы для обозначения действий ребенка и продуктов его жизнедеятельности, а также диминутивные самономинации мамы и номинации мальчика.

**Основные словообразовательные характеристики.** В речи, обращенной к животным, основным способом образования диминутивов явилась суффиксация, в отдельных случаях сопровождающая сложение основ (*короткохвостик*). Типичный для гипокористик флексийный способ (*Дома* < *Дом* < *Доминго*, *Зевся* < *Зевс*) использовался более широко (*пушистя*). Производящей основой для дериватов служили главным образом существительные. Прилагательные (*сладуля*) и глаголы (*кушкать*) были нечастотны. В женских интервью зафиксировано значительно больше диминутивных суффиксов (4–24), чем в мужских (2–16), как и в целом диминутивов и гипокористик. Самые частотные из суффиксов принадлежали к числу продуктивных при диминутивизации: *-к* (*Пумка* < *Пума*, *кукушечка* (о взрослом жако)), *-ик* (*Персик* < *Персей*, *мосолик*), *-очк* (*Люкочка* < *Люк* < *Людвиг* *Татьянович*, *мордочка*), *-ул'* (*Рыжуля* < *Рыжик*, *игруля*) и *-ушк* (*Таюшка* < *Тайсон*, *собачинушка*). Данные суффиксы составили 60 % всех диминутив-

ных морфем и были общими для респондентов обоих полов. В женской речи с заметной частотностью использовались также *-ок/-ек* (*Барсичек < Барсик, язычок*) и *-оньк/-еньк* (*Круженька < Крузя, лапоньки*).

В инпуге было отмечено 7 диминутивных суффиксов. Частотность их употребления в целом коррелировала с последовательностью, выявленной в женских интервью. Кумулятивная доля самых распространенных суффиксов — *-к*, *-ик*, *-ок/ек* — составила 88 %. При этом с помощью *-к* чаще всего образовывались диминутивы, обозначающие части тела (*головка, ручка*) и животных (*обезьянка, лошадка*), *-ик* служил при образовании диминутивов от названий игрушек (*самолетик, шарик*), *-ок/-ек* использовался в диминутивах, называющих еду и питье (*чаек, орешек*). В оставшиеся 10 % попали *-очк* (*формочка*), *-чик* (*флакончик*), *-еньк* (*душенька*) и *-уш* (*Кирюша*). Флексийный способ, сопровождающий сокращение основ, был редок и использовался только при образовании немногочисленных гипокористик. Производящей основой при диминутивизации были имена существительные или именные композиты.

**Функциональный аспект.** Анализ данных показал, что при обращении к домашним животным чаще используются гипокористики, тогда как в речи о них преобладают диминутивы. Этот результат соотносится с мыслью о том, что гипокористики выражают эмпатию в большей степени, чем диминутивы [Dressler, Korecky-Kröll 2015]. Между тем и в последних выражение привязанности и сочувствия если не вытесняет, то существенно подавляет размерность и отчасти — аффективность. Наблюдения за функционированием диминутивов в инпуге свидетельствуют в пользу прагматики и симплификации. При этом симплификацию мы связываем не столько с так наз. диминутивным шифтом (доля которого несущественна), сколько с диминутивной моделью, представленной словообразовательной парой «симплекс — диминутив», морфонологическими и частотными характеристиками ее членов.

\* \* \*

Таким образом, диминутивное богатство русского языка находит отражение в асимметричной коммуникации, обладая в каждом из ее жанров семантическими, грамматическими и функциональными особенностями. Вместе с тем в ходе исследования были выявлены возрастные и гендерные

предпочтения в употреблении диминутивов, которые составят предмет отдельного обсуждения, как и кросс-лингвистический аспект русской асимметричной коммуникации.

### Литература

- Казаковская В. В.* Вопрос и ответ в диалоге «взрослый—ребенок»: Психолингвистический аспект. М.: Книжный дом «Либроком», 2019.
- Dressler W., Korecky-Kröll K.* Evaluative morphology and language acquisition // *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology* / Grandi N., Körtvélyessy L. (eds.). Edinburgh University Press, 2015. P. 134–141.
- Kazakovskaya V. V., Voeikova M. D.* Acquisition of derivational morphology in Russian // *The Acquisition of Derivational Morphology. A cross-linguistic perspective* [Language Acquisition and Language Disorders 66] / Mattes V. et al. (eds). John Benjamins, 2021. P. 170–195.
- Mattiello E., Ritt-Benmimoun V., Dressler W. U.* Asymmetric use of diminutives and hypocoristics to pet animals in Italian, German, English, and Arabic // *Language & Communication*. 2021. 76. P. 136–153.
- Savickienė I., Dressler W. U. (eds).* The acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective. John Benjamins, 2007.

*Т. И. Петрова, В. И. Петрова*

*ДВФУ,*

*г. Владивосток, Россия*

[petrova.ti@dvfu.ru](mailto:petrova.ti@dvfu.ru), [petrova.vi@dvfu.ru](mailto:petrova.vi@dvfu.ru)

## **К ВОПРОСУ ОБ УНИВЕРСАЛЬНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В НАЧАЛЬНОМ ДЕТСКОМ ЛЕКСИКОНЕ**

**Аннотация.** В статье анализируются факты, отражающие особенности раннего этапа понимания и продуцирования речи. Материалом для наблюдения послужили различные ситуации речевого общения с ребенком второго года жизни. Рассматриваются такие наиболее общие закономерности, как функционирование конвенциональных слов и протослов, детская омонимия и лексико-семантическая сверженерализация. Обращается внимание на роль книги как источника активного пополнения словарного запаса. Особое место уделено проявлению индивидуального в лексиконе раннего онтогенеза. В частности, представлены некоторые наблюдения, позволяющие говорить об особенностях ментального лексикона ребенка раннего возраста.

**Ключевые слова:** начальный детский лексикон, лексический взрыв, ментальный лексикон, сверженерализация, детская омонимия.

## **ON THE QUESTION OF UNIVERSAL AND INDIVIDUAL IN THE EARLY CHILD LEXICON**

**Abstract.** The article analyzes features of the early stage of speech comprehension and production. The research material includes various situations of verbal communication with the child during her second year of life. The article considers general regularities such as functioning of conventional words and protowords, children's homonymy and lexico-semantic overgeneralization. Special attention is paid to the role of a book as a source of active vocabulary replenishment, and a special place is given to the individuality in the early lexicon acquisition. In particular, some observations presented in the article allow us to determine several features of the mental lexicon in the speech of the young children.

**Keywords:** early child lexicon, vocabulary spurt, mental lexicon, overgeneralization, child homonymy.

Под начальным детским лексиконом в данном исследовании понимается «собрание лексических единиц в тот период, когда существует значительный разрыв между пассивным и активным лексиконом ребенка» [Ели-

сеева 2014: 84]. Материалом для наблюдения послужили ситуации речевого общения с ребенком второго года жизни: зафиксированы факты понимания и продуцирования речи девочки Веры в возрастном интервале между 0,10 и 1,11 — периоде, когда развитие словарного запаса (не только пассивного, но и активного) заметно активизировалось. Начало пассивного лексикона было замечено в 0,7: почти одновременно обнаружилось понимание слов «огоньки», «бабочка», «море»; активный лексикон начал формироваться в 0,10 с появления первого слова *дай/адай* (требование получения чего-либо), после которого в 1,0 появились звукоподражательные слова *а-а-а* («чайка»), *амм* («киса»), отрывистая фонация при сомкнутых губах («собака»), далее в 1,1 — *бва-бва* («утка»), *пхь-пхь* («рыба» — вероятно, попытка воспроизвести слово «плюх» из речи взрослых), *бам* (обозначение действий «упасть» и «бросить»), *ать* («самокат», «кататься на самокате»), а также слова *пана*, *баба* (вскоре исчезнувшее на полгода), *дедя*, *баба* («бабочка»). К 1,5 пассивный лексикон Веры включал 354 слова; в активном лексиконе было зафиксировано 25 слов, из них 16 звукоподражательных, 8 нормативных слов с адаптированной звуковой формой и 1 протослово — *нАна* («большой» — значение «маленький» выражается невербально: жест большим и указательным пальцами, сопровождаемый мимикой и фонацией умиления).

Дальнейшее пополнение активного словаря было незначительным, но к 1,10 проявляются признаки, позволяющие говорить о лексическом скачке, предшествующем лексическому взрыву, когда начинается «период актуализации слов», динамичный перевод их из пассива в актив [Цейтлин 2000: 58]. Так, в двухнедельном промежутке от 1,9,27 до 1,10,11 в активной речи Веры зафиксировано 38 новых слов, то есть ежедневно в активном словарном запасе появляется не менее 2–3 слов. При этом обнаруживается их качественное изменение: увеличивается число двусложных слов (*цисИ* «часы», *ацИ* «очки», *писИм* «пластилин», *пЕис* «перец», *гУфу* «груша», *пЕна* и т. п.), совершенствуется звуковая форма нормативных слов (*си* → *сисИ* «труссы», *бобО* → *абОм* «альбом»), происходит замена звукоподражаний нормативными словами (*ни-ни* → *мись* «мышка», причмокивание → *ни* «пить»); дифференцируются номинации, являющиеся терминами родства (*баба* → *баба И*, *ба Таня*; *дедя* → *дедя А*, *дедя Иги*). В активном лексиконе Веры

используются свойственные раннему онтогенезу группы слов, однако обращают на себя внимание и особые номинации. Во-первых, это обозначения цвета (в том числе и протослова): *амм* «черный», *та* «красный», *вом* — «желтый», *зис* — «синий», *зень* «зеленый», *бё* → *бе* «белый». Во-вторых, это числительные: *идИн* → *адин* «один», *ва* «два», *ти* «три», *сесИ* «четыре», *пя* «пять», *си* «шесть», *семь*, *воф* «восемь», *де* «девять», *дЕси* «десять», которые используются не только в игровых диалогах с матерью, но иногда и в самостоятельной речевой деятельности Веры (увидев во время прогулки двух голубей, произнесла: «*Идин, ва*»). Лексический скачок сопровождается все более частым использованием двусловных высказываний (*Мама ам-ам; Папа ву-у-у*), появляются и трехсловные с названием объекта действия (*Зизи ляля ам-ам; зизи* — «ежевика → малина»). С 1,10 в активном лексиконе Веры обнаруживаются слова в застывших грамматических формах, например: номинации *дась* («карандаш») и *дасИ* («карандаши»); *насИ* («носки») используются независимо от значения единичности-множественности.

К полутора годам в речевой способности Веры проявилась склонность к обобщению значений—прежде всего в использовании разных вариантов слова «мама», которое к 1,5 появилось как *А* (по имени матери «Ася»), через три месяца сменилось вариантом *Ася*, а еще через полмесяца—*мама Ася* (в 1,10 иногда используется вариант *мама*). Первый факт обобщения обнаружился в 1,6 при рассматривании картинок в книге «Мамы и детёныши»: произносила слово *А*, показывая пальчиком изображения «мам». В 1,10 при восприятии пар разных по размеру однотипных изображений говорила *мама Ася* (показывая на большее) и *Ве* (показывая на меньшее, называет себя). Обобщение в этот возрастной период затрагивает и сферу глаголов. Например, при рассматривании иллюстрации, на которой персонаж книги висит вниз головой, мать комментирует: «Висит Человеткин, да?». Вера бежит к своему спортивному комплексу и, повиснув на перекладине, весело повторяет «*Виси!*», затем имитирует действие с игрушками, повторяя это же слово.

Отмечаем и факты лексико-семантической сверхгенерализации, которая в онтолингвистике определяется как «ненормативная генерализация», непосредственно связанная со способностью к обобщению [Елисеева 2014: 49]. В речи Веры это явление чаще наблюдается как результат метонимиче-

ского переноса: *па-па-па* — «дождь», «зонт»; *ать* — «кататься на самокате», «самокат», «велосипед»; *бу-бу-бу* — «льющаяся из крана вода», «мыться», «любой водоем»; *бе* — «белый», «снег». В новогодние дни активно использовалось сверхгенерализованное слово *дедя* с разветвленной семантической структурой: «Дед Мороз», «новогодний подарок», «мандарин», «новогодняя елка», «новогодняя гирлянда»; так же называла свои румяные щечки после прогулки, пощипывая их (реакция на слова взрослых о том, что «мороз щиплет щечки»). Встречаются и случаи метафорического переноса: так, одно из первых слов *бам* (обозначение действий «упасть» и «бросить») становится метонимическим обозначением мячика (в 1,10 появилось слово *мясь*) — и почти одновременно приобретает другие значения («шар на новогодней елке», «воздушный шар», а также «шар поднимающегося солнца»).

К закономерностям начального лексикона, как известно, относится также детская омонимия, обусловленная «несовершенством артикуляторных возможностей ребенка» [Елисеева 2014: 93]. Среди Вериных омонимов нормативные слова, искаженные чаще в результате слоговой элизии (*па* — «панда», «палка», «попугай», «шляпа»; *мо* — «море», «мокрый», «термометр»; *бо* — «забор», «футболка», «сноуборд»), реже в результате сокращения кластеров и дистантной ассимиляции (*бобо* — «альбом», «бегемот»; *писим* — «пластилин», «апельсин»).

В речевой деятельности Веры вызывают интерес факты особого восприятия паронимии. Приведем пример. С 0,11 в пассивном лексиконе появилось слово «баклажан», которое в общении с ребенком использовалось прежде всего для обозначения одного из развивающих магнитов, особенно любимого девочкой; она всегда радовалась, когда находила магнит с баклажаном, и хлопала в ладоши — этот жест стал невербальным эквивалентом данного слова; когда в возрасте 1,8 Вере показали в книге изображение баклана, она начала весело хлопать в ладоши, услышав похожее по звучанию слово («баклан» — «баклажан»); в дальнейшем оба слова сохранились в ее пассивном лексиконе как обозначения разных реалий. Таким образом, уже на раннем этапе речевого развития обнаруживается способность ребенка различать референтное содержание близких по звучанию слов, что, вероятно, может стать началом усвоения игрового использования языка. Аналогичной была

реакция на открытие и других слов-паронимов.

Мы обратили внимание и на особое восприятие Верой речи на другом языке. Ребенка окружает русскоязычный инпут, но мать иногда произносит слова на китайском языке: например, говорит по-китайски за игрушечную панду, называя ее «сюнмао» (это слово вошло в пассивный лексикон девочки наряду с русским эквивалентом «панда»; в 1,9 в активном словаре появилось *па*). Когда в других ситуациях Вера слышит в речи матери китайские слова, бежит за игрушечной пандой или показывает изображение панды. Еще один пример: любит рассматривать картинки в изданной на английском языке книге Джулии Дональдсон «One Ted falls out of bed» под сопровождающее чтение матери (в спонтанном переводе), попытка же читать на языке оригинала вызвала у Веры бурную реакцию отрицания.

Наши наблюдения позволили затронуть еще один аспект изучения раннего этапа понимания и продуцирования речи—это анализ фактов, отражающих начальный этап категоризации мира и вербального выражения языковой информации. Актуальным в данном случае становится понятие ментального лексикона, который, по определению Е. С. Кубряковой, представляет собой «совокупность знаний, группирующихся "вокруг" слова, и всех сведений, вытекающих из осознания его связей с другими словами». Значимым является тезис о том, что «по сути своей лексикон—это неотъемлемая часть человеческой памяти, ... так или иначе связанная с обработкой информации в вербальной форме» [Кубрякова 2004: 379–381]. При таком понимании слово рассматривается «как точка пересечения множества связей», обусловленных перцептивным, когнитивным, эмоционально-оценочным опытом; как отмечает А. А. Залевская, такие «круги связей» представляют собой «самоорганизующуюся функциональную динамическую систему» и в совокупности своей создают «образ мира» [Залевская 2013: 8].

В качестве примера начального упорядочивания слов в ментальном пространстве ребенка приведем некоторые особенности семантического поля слова «море», одного из первых в пассивном лексиконе Веры. В активном лексиконе непосредственно с ним связанным оказалось одно из первых Вериних звукоподражаний *a-a-a*, используемое для обозначения чаек. В 1,5 для названия моря на основе метонимической сверхгенерализации появилось



звукоподражательное слово *сьсьсь*: так называла большую морскую раковину, имитируя бабушкино «Ш-ш-ш, так море шумит», когда слушали раковину. Проявилось и обобщение значения: словом *сьсьсь* называла любые ракушки. В круг формальных связей этого слова попадает и омоним: слышит такое же название кухонной раковины—эмоционально реагирует на него, бежит в комнату показать знакомую ей раковину. Важным источником расширения этого семантического поля стали книги морской тематики, в восприятии которых проявился синкретизм, отмеченный М. Б. Елисеевой [Елисеева 2014: 328], поэтому внеязыковая информация усваивалась в неразрывном единстве текста и иллюстраций. После 1,7 в активном лексиконе данного поля появился ряд слов, наиболее частотными среди которых оказались *ти* «кит» (произносит его, глядя на море), *бисИм* «буксир» (сверхгенерализованное обозначение любых кораблей в реальности и в книгах появилось под влиянием иллюстраций в книге И. Бродского «Баллада о маленьком буксире»), *по* «порт» (из стихотворения С. Козлова «В порту»; после того, как в 1,10 Вере показали порт в реальности, появилось сверхгенерализованное обозначение портового крана *по*, а вскоре обнаружилась формальная связь слова «кран» из пассивного лексикона с омонимом: словом *по* назвала кран водопроводный).

Таким образом, в начальном детском лексиконе находят отражение как наиболее общие закономерности раннего онтогенеза, так и обусловленные прежде всего инпутотом индивидуальные особенности, заслуживающие специального разноаспектного исследования.

## Литература

- Залевская А. А. Значение слова и «живой поликодовый гипертекст» // Вопросы психолингвистики. 2013. № 1(17). С. 8–19.
- Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М.: ЯСК, 2014.
- Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: ЯСК, 2004.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Гуманитарный издательский центр, 2000.

*Е. А. Офицерова*

*Санкт-Петербургский медико-социальный институт,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[oficerovaea@gmail.com](mailto:oficerovaea@gmail.com)

## **ОТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО К КОНВЕНЦИОНАЛЬНОМУ УПОТРЕБЛЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕРИНСКОГО ДНЕВНИКА)**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям лексических значений слов одного ребёнка в возрасте 2.05–2.06 и 5.00–5.06, материалом послужили дневниковые записи матери. Рассматривается эволюция некоторых признаков слов (прилагательных и наречий) в лексиконе ребенка. Обращается внимание на «приблизительность» значений некоторых лексических единиц (расширение/сужение значений, явление «детской паронимии»); замену компонентов устойчивых выражений языка взрослых, расширение сочетаемости, создание собственных «устойчивых сочетаний», в том числе на базе подобных выражений языка взрослых; замену объектов номинации абстрактных существительных конкретными предметами — в рассматриваемые возрастные периоды.

**Ключевые слова:** речевое развитие ребенка, антонимическая пара, расширение/сужение значений, детская паронимия.

## **FROM INDIVIDUAL TO CONVENTIONAL USE OF WORDS (BASED ON A PARENTAL DIARY)**

**Abstract.** The article deals with characteristic features of word meanings produced by a child aged 2 years 5/6 months and 5 years/5 years 6 months. The material for the study was taken from the mother's diary. The article covers the evolution of several modifying words (adjectives and adverbs) in the child's vocabulary. The paper also considers the following phenomena taking place within the specified age period: approximation in the meanings of some vocabulary items (their extension/narrowing, the phenomenon of children's paronymy), replacement of components of set phrases taken from the adults' speech, extension of lexical compatibility, creation of original set phrases including those similar to adults' phrases, using names of physical objects instead of abstract nouns.

**Keywords:** child language acquisition, antonyms, extension/narrowing of meaning, children's paronymy.

В процессе анализа материалов материнского дневника возникла необходимость описать некоторые особенности лексического развития ребенка (Вити О.) на разных этапах становления его языковой системы. В рамках данной работы сопоставлялись временные срезы 2.05–2.06 и 5.00–5.06; кратко обозначим выявленные закономерности.

## 1. Особенности употребления признаков слов, бинарные оппозиции

Прилагательное *большой* из параметрической антонимической пары «большой—маленький» доминирует в возрасте 2.05, в том числе заменяя элемент наречной пары «много—мало»: (1) *вот он, большой* (о супе, «супчике») — вместо «много», (2) *большая водичка* — вместо «много воды»; при этом в речи ребенка возможно сочетание параметрического прилагательного, обозначающего полное проявление признака, с диминутивами «супчик» и «водичка», являющимися, скорее всего, заимствованиями из инпута («языка нянь»). Вещественность существительных на данном этапе тоже не мешает сочетать их с параметрическим прилагательным (хотя выражение «большая вода», по справедливому замечанию Л. А. Месеняшиной, в нормативном языке взрослых присутствует в качестве фразеологизма, у него переносное, образное значение; ребенок же — в данном случае и на данном возрастном этапе — создает свою конструкцию как элемент временной языковой системы, не преследуя цели специально сконструировать подобную образность).

Также в качестве универсальной употреблялась аксиологическая антонимическая пара прилагательных «плохой—хороший» (и наречий «плохо—хорошо»). Так, в 5.05–5.06 эти пары используются для выражения представления об устройстве мира, в котором идет постоянная борьба «добра» со «злом», а для обозначения этих полюсов ребенку все еще достаточно общеоценочных прилагательных и наречий, хотя в активном лексиконе в это время зафиксированы и семантически более сложные, частнооценочные признаковые слова, в том числе в более сложных формах: *прав* — краткая форма: (3) *Мам, как ты думаешь: стоматолог прав?* — спрашивает о персонаже рекламы, стоматологе, который убеждает зрителей чистить зубы определенной зубной пастой, 5.06.24; (4) *легче* — форма сравнительной степени.

Как отмечает М. А. Яценко, параметрические прилагательные «большой—маленький» и общеоценочные «хороший—плохой» появляются в детской речи первыми [Яценко 2007]—мы можем увидеть и в речи Вити их раннее появление, но с экспансией этих пар в разные периоды: если параметрическая пара доминировала в первый из рассматриваемых периодов, то аксиологическая была универсальной в первом и осталась таковой во втором периоде. При этом в параметрической паре главная единица—«большой», а в аксиологической зачастую чаще используются единицы «плохой», «плохо». М. А. Яценко говорит об асимметричности оценочной шкалы и о сильном влиянии прагматического аспекта—можно сказать, что они проявляются и таким образом.

Приведем примеры употребления слов из аксиологических пар в составе монологических высказываний (игровые эпизоды) и диалога в 5.05–5.06; характерная черта этого периода—использование обилия общеоценочных прилагательных (в том числе субстантивированных) и наречий одновременно в одном высказывании/одном игровом эпизоде:

(5) В игре—обращение к персонажам (положительным, «хорошим»): *Вообще тут целая команда **плохих**, но меньше вас! Выбегайте—разорите их, когда они придут! (...) Когда я скажу: «Раз-два, раз-два, приготовиться!»—это будет обозначать, что **плохие** идут! *Всё—раз-два, раз-два! Это я не в последний раз сказал... **Всё, приготовиться—раз-два, раз-два! **Всё, надо мне спасти принцессу! Вы тут дерётесь—и не... Принцесса! **Всё... (...) **Плохой** король там! (...) **Всё, плохая** стража идёт!******* и т.д. Описание борьбы с «плохими»—со стражей, королем, драконами—ради спасения принцессы—какой-то осмысленный сюжет здесь появился, возможно, благодаря воздействию «Сказок Диснея», которые смотрел в этот же день; раньше сюжет борьбы «добра» со «злом» в Витиных играх имел более простые реализации (5.05).*

(6) О «плохом» персонаже в игре («плохие» и «хорошие» собраны Витей из деталей конструктора): *Он думал, что надо людям не «**хорошо**» делать, а делать «**плохо**»—**хорошо** людям. Он думал, что это **хорошо**. А ему за это—хлопок от **хорошего**» (при этом «хлопок от хорошего» расценивается как нечто, заслуживающее положительной оценки, «добро с кулаками»; абстрактные понятия—добро и зло—воспринимаются ребенком как вполне*

конкретные, с которыми возможно осуществление конкретных физических действий) (5.06.21).

(7) Мама смотрит историческую передачу, часть которой Витя уже видел; на экране Гитлер; Витя заходит в этот момент и спрашивает: *Вот это Гитлер?*— Да.— *А он не выжил?*— Не выжил.— *Застрелился?*— Да.— *А хороший болтал: плохо, что мы не смогли поймать его, когда он был жив* (стилистически неточно, но фактически правильно передал то, что уже слышал раньше) (5.06.25).

В приведённых примерах можно случаи субстантивации прилагательных («хорошие»—«плохие») сопоставить функционально с употреблением советскими детьми игровых антонимов «наши»—«не наши», «враги».

## **2. «Приблизительность» в значениях слов, поиск нужного слова, смешивание единиц на основании выделяемого ребенком сходства, замены**

«Приблизительный», неточный выбор лексемы наблюдается и в примерах, приведенных выше, в первом пункте (подчеркнутые слова): *разорить*— глагол содержит сему разрушения, но для данной ситуации выбран не очень удачно (хотя более старое значение его, используемое в фольклорных текстах, тоже могло повлиять на употребление в речи ребенка); *хлопок*— с точки зрения языка взрослых уместнее было бы употребить «шлепок» от «шлепнуть», если вообще использовать существительное с конкретным значением физического наказания; *не выжил*— взрослый, скорее всего, не употребил бы этого слова по отношению к человеку, который умер не от воздействия внешней силы, а совершил самоубийство.

### **Смешивание по причине сходства внутренней формы/структуры слов**

О сбоях лексического выбора в речи дошкольников 5–6 лет пишут И. Г. Овчинникова и Ю. А. Элькин, объясняя эти сбои двумя причинами: ошибка распознавания объекта (сбой на перцептивной основе) и смешение близких по значению/сходных по звучанию слов (сбой на вербальной основе—семантический/ассоциативный, в том числе обусловленный фонетическим сход-

ством — последнее встретилось исследователям всего в паре случаев) [Овчинникова, Элькин 2021]. Некоторые примеры из речи Вити можно объяснить сбоем на вербальной основе, обусловленным фонетическим сходством.

(8) Собрал из большого конструктора корабль, принёс его к нам на кухню; поднимает вверх: *Они сбрызнули в самое небо!* — Что сделали? — *Сбрызнули!* — Взмыли в небо? — *Да!* (5.05). Глагол *взмыть*, видимо, своей внутренней формой ассоциируется у ребенка с «мытьем», водой, брызгами, первая часть его «вз» воспринимается как приставка глагола мгновенного действия, совершенного вида (грамматический тип глагола выбирается практически верно), фонетическая структура глаголов тоже близка — оба начинаются со стечения схожих согласных: [взм] — [збр] (губной звонкий/[з]/сонорный — [з]/губной звонкий/сонорный). В результате глагол *взмыть*, вероятно, оказывается у ребенка в том же семантическом поле, что и *сбрызнуть*, и становится возможной такая замена.

(9) Употребление слова *походкой* (скорее всего, в «застывшей форме», как наречие, образованное от падежной формы существительного, либо как компонент устойчивого выражения). Сообщает о положительном персонаже игры: *...решил ехать. В путь собираться походкой.* — Вить, а что такое «походкой»? — *Вот этот, которого сделал я, он даже везёт своё орудие... даже два орудия он везёт... Это он бросил за свои орудия плохого того...* — А что такое «походкой»? — *Ну, поехал прогулять...* (5.06). Данная единица образована, видимо, по аналогии с «пешком» (застывшая форма творительного падежа существительного), но разница между «ехать» и «идти» тут как будто бы для ребенка и не важна... (10) Ср., как в 2.05 использует выражение *на трамвайчике прогулялись* — т.е. подразумевается, что сочетаемость слов «гулять», «прогуливаться» возможна и со словами, обозначающими транспортные средства, прогулка может быть не только пешей.

### Детская паронимия (в некоторых случаях — под вопросом)

(11) Допускает будто бы небрежность в выборе нужной единицы, после переспроса исправляет одну небрежность (*сместить* — *соединить*; раньше употреблял ещё вариант *сделать*) на другую (*военный* — *воинственный*): *Зря ты мне не купила, мам... зря ты мне не купила конструктор, который*

с *военным* домом. Далее продолжает рассуждать о некупленном (когда-то очень давно) наборе с конструктором-домом: *Даже можно этот набор можно было... сместить с набором докторов... —Что?—Соединить с набором докторов этот воинственный дом* (5.06). В данном случае замена прилагательного может быть вызвана и не детской паронимией, хотя внешне явления похожи.

(12) В тот же период употребляет слово *инструкция* вместо «конструкция» (5.04)—подлинный пример детской паронимии, как её рассматривает С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000].

**Замена компонентов устойчивых выражений языка взрослых, расширение сочетаемости, создание собственных «устойчивых сочетаний», в том числе на базе подобных выражений языка взрослых**

(13) Употреблял выражения *ведёт велосипед, заведёт велосипед* по аналогии с «вести автомобиль», «завести автомобиль», хотя велосипед «заводить» (как автомобиль) не нужно. В данном случае тоже можно говорить о «приблизительности», но на более раннем этапе (2.05).

**Замена объектов номинации абстрактных существительных конкретными предметами (иногда одновременно с заменой самой лексической единицы)**

(14) *Память мою забрал* (в игре в роли «памяти» выступает резинка, 5.03). (15) Ср., как пропевал ранее (2.05) слова из песенки Кота Леопольда: *Не теряй машину!*— вместо «Никогда не теряй, не теряй своей мечты» (этот и аналогичные примеры рассматривались в работе [Офицерова 2015]). Похожее явление рассматривает в своей работе Н. А. Чернявская, обращая внимание на окказиональный характер метонимических переносов в детской речи и замечая, что незнание ребенком лексических и синтаксических ограничений приводит к нетипичным для языка взрослых сочетаниям слов [Чернявская 2015]. В приведенных выше примерах сочетания как раз вполне типичны, но происходит перенос действия на более понятный ребенку объект, связанный уже с конкретным существительным (в 14-м примере

употребляется абстрактное существительное, но называет конкретный объект: память заменяется резинкой).

**Практически в это же время (и немного позже, в 5.05, 5.06) уже употребляет слова в точных, «терминологических» значениях**

(16) Впервые разобрал грузовик и сделал из деталей этого конструктора сначала повозку, тележку, а затем — «орудие», напоминающее пулемёт: *Мама, посмотри, какое орудие!* (5.05). (17) В это же время употребляет терминологическое словосочетание *геометрические фигуры*.

В итоге в речи на определенных этапах «приблизительность» присутствует одновременно с точностью, а какие-то упрощенные универсальные оппозиции соседствуют с достаточно сложной и в целом правильно употребляемой лексикой.

### Литература

- Овчинникова И. Г., Элькин Ю. А.* Какие механизмы речи проявляются в сбоях лексического выбора в рассказах дошкольников // Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребёнка в ситуации одно- и многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции. СПб.: «ВВМ», 2021. С. 83–89.
- Офицорова Е. А.* Чужой текст в речи ребенка 2,5–3-х лет (по данным дневника) // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становления речевой компетенции — 2015: материалы международной конференции (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 175–178.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
- Чернявская Н. А.* Метонимическое употребление абстрактных имен в детской речи // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становления речевой компетенции — 2015: материалы международной конференции (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 284–289.
- Яценко М. А.* Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных // Семантические категории в детской речи. СПб.: «Нестор-История», 2007. С. 300–316.



*С. М. Евграфова*  
*РГГУ,*  
*г. Москва, Россия*  
[evgraffs@yandex.ru](mailto:evgraffs@yandex.ru)

## **О ФУНКЦИЯХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ И СТАНОВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ**

**Аннотация.** Диахроническое изучение словообразовательных инноваций (СИ) одного ребенка (записи 2016–2021) позволило установить, что в морфемных языках СИ выполняют различные функции в индивидуальной языковой системе, отображая процессы понимания и порождения речи: фиксируют знакомые звучащие фрагменты, закрепляют представления о семантических связях в ментальном семантическом пространстве (МСП) индивида, восполняют системные лексические и грамматические лакуны, корректируют стандартные формы, подстраивая их под МСП, формируют окказиональные полипредикативные высказывания.

**Ключевые слова:** освоение родного языка, индивидуальная языковая система, морфемные языки, словообразовательные инновации, функции словообразовательных инноваций.

## **WORD-CONSTRUCTING INNOVATIONS, THEIR FUNCTIONS AND FORMATION OF THE INDIVIDUAL LANGUAGE SYSTEM**

**Abstract.** The paper is based on the diachronic analysis of word-constructing innovations (WCI) in the speech of one child (recorded in 2016–2021). The analysis has showed that in morpheme languages in an individual language system WCI perform different functions reflecting the processes of speech production and comprehension. WCI “catch” well-known fragments of spoken utterances, tighten connections in the individual’s mental semantic space (MSS), fill lacunas in the lexical and grammatical systems, correct standard forms changing them according to the MSS, and form occasional polypredicative utterances.

**Keywords:** first language acquisition, individual language system, morpheme languages, word-constructing innovations, functions of word-constructing innovations.

Индивидуальную языковую систему (ИЯС) ребенка обычно рассматривают как промежуточный этап на пути к освоению «общенациональной» языковой системы. Но изучение идиолектов взрослых показывает, что

ИЯС языковой личности не полностью нивелируется при освоении языковой системы; это проявляется в склонностях к различным типам языковой игры (каламбуры, обыгрывание многозначности, нарушения сочетаемости и проч.) и в порождении окказиональных языковых единиц (ср.: А. И. Солженицын придумывает слова, а А. П. Платонов — странные словосочетания). В речи рядовых носителей языка своеобразие ИЯС может сказываться в характере речевых ошибок.

Очевидно, в языке с развитой морфологией ребенок выбирает для себя оптимальные языковые единицы, которым он приписывает те или иные смыслы, выделяемые в процессе познания окружающего мира. Один говорит о вкусной карамельке с шоколадной крошкой, что она «шершавая, как асфальт» (тактильное ощущение во время рисования мелом на асфальте он связал со словом *шершавый*), а другой, проезжая мимо станции «Павелецкая», спрашивает, кто был Павел Ецкий, потому что стремится раззять слово и осмыслить его фрагменты. Интересна и смежная проблема: как происходит формирование синтаксических правил, позволяющих ребенку комбинировать выделенные единицы.

Пределом членения высказывания могут быть слова, морфемы и квазиморфемы и даже словосочетания, соотносимые со стандартными ситуациями (из анкеты, без правки: «Я достаточно *общительный* человек, люблю *излагать свои мысли, давать советы*. Но как мне кажется делаю это на не высоком уровне. Иногда даже *не хватает словарного запаса слов*, чтобы *выразить* правельно свою мысль, от чего люди не могут *правельно понять*, и поэтому бывает трудно *поддержать разговор*» — отмечены частотные сочетания и их наложение).

Для изучения процессов формирования ИЯС ребенка огромный интерес представляет изучение словообразовательных инноваций (СИ) в его хронологическом развитии: так можно увидеть процессы выявления значимых языковых единиц и становления синтаксических правил их состыковки. Материал для исследования дают записи Т. А. Ушаковой, которая в течение нескольких лет публиковала в сети Фейсбук и комментировала высказывания своей дочки Даши, ярко выраженного «морфемного» ребенка. Общий объем материала велик, но ценно, что записи велись в течение пяти лет (2016–2021).

В работах С.Н. Цейтлин была раскрыта лингвистическая сущность детских слово- и формообразовательных инноваций в русском языке, их способность заполнять по аналогии системные лакуны и выражать те смыслы, для выражения которых «мы довольствуемся описательными конструкциями, т.е. употребляем словосочетания» [Цейтлин 2000: 170], а богатая коллекция СИ получила структурно-семантическое осмысление [Словарь 2006]. Однако СИ в речи Даши анализировались с иных позиций—функциональных: важно было понять, какую роль в когнитивной или коммуникативной деятельности играет каждая СИ. Такой подход позволяет раскрыть процесс формирования ИЯС ребенка. Было проанализировано более 40 функционально обусловленных примеров (функционально не мотивированных СИ было менее 10).

**Тип 1а** характерен для более раннего возраста; ребенок ловит в потоке речи знакомое слово или фрагмент слова, не стремясь к контекстному осмыслению, возможны фонетические неточности. Обнажается процесс становления лексемы как языкового знака: означающее неустойчиво, означаемое выводится из значения ситуации, способы членения означающего только намечаются.

Примеры: Увидела Аленушка яблоньку. А на ней... Яблочек **врѣдимо-неврѣдимо** (3.0.2); Д. «узнала», судя по ритмике, неуместное по смыслу слово *врѣдина*, менее вероятное книжное *цел и неврѣдим*. *Мам, у нового мальчика такое смешное имя: Хлеб. Мама его называет Хлебушек! Ну почему у него такое странное имя?! (3.3.7) Мам, у хора был такой тиражор—с палочкой! Я им так сильно востихилась!* (3.7.25) Д. слышала о тиражах от мамы-издателя, значение новой лексемы *дирижёр* определяется ситуацией в целом и не зависит от значения «опознанного» фрагмента; слова с *тих-* (*тихий, тихо, потихоньку*) звучат чаще литературного *восхититься*, и zapomнившееся выражение при воспроизведении модифицируется. Поздний пример (4.9.5) один: *Даш, вон ива. Смотри, какая пушистенькая ужe.—Ага. Я помню, мы её с тобой ели, она такая кисленькая...* Только дома Д., увидев пакет с соком, вспомнила, что кисленькая была *кива* (киви). Механизм включается при необходимости, но не бесконтекстно.

**Тип 1б** появляется позже, наблюдается и в речи взрослых («народная этимология», см. примеры из речи студентов в [Евграфова 2018: 202]). Се-

мантика уже важнее формы: значения лексем переосмысливаются через значения выявленных фрагментов (работает наивная аддитивная морфология); ребенок начинает порождать «более правильные» по форме слова. Это попытка упорядочить ментальное семантическое пространство (МСП), результат языковой рефлексии.

Примеры. *Фонарчики на башене зацветаются!* (3.10.24) Классический пример (в записи мамы — без контекста) — *стрекады* (5.0.12). Мама отмечает, что Д. (5.10.24) долго называла *входную* дверь *выходной*. Ложная трактовка основы не удивляет: дома нам говорят: «*Выходи*, если оделся», «*Пора выходить*», а когда возвращаемся, мы слышим чаще «*Заходи!*», а не «*Входи!*».

Языковая рефлексия постоянно усложняется, воображение помогает моделировать ситуацию, искать причинные связи, стимулирует размышления о жизни: *Мам, вот к тебе сегодня придёт посидитель. Ну, вы с ним посидите, а дальше что?* (4.2.8). *Вы, Даша, когда танцевали, топали, как армия Будённого. — Будённого города? Когда город разбуждается?* (6.4.5). Д. соотносит воображаемую конситуацию с грамматикой: слово с окончанием *-ого* должно быть определением — она ищет к нему определяемое слово; суффикс *-ён-* явно соотносится в ее представлении с пассивом (город кем-то разбуждается); приставка *раз-* в ИЯС Даши, похоже, связана с идеей каузативности: *разбудить кого-либо* (ср. *Х пробуждается, просыпается*). *Станционная — это где бесконечная остановка? Ну, она так называется. Потому что там автобус все время долго стоит* (6.4.23). Об ордене «За мужество»: *Мам, замужество — это когда замуж выходишь? А орден — это типа медали? А что, если замуж выйдешь, тебе орден дают?* (6.9.18).

Если типы **1а** и **1б** показывают, как ребенок преодолевает когнитивные трудности, то типы **2а**, **2б**, **2в** и **2г** отражают коммуникативно ориентированную активность ребенка.

**Тип 2а** показывает, как ребенок реализует свои коммуникативные потребности, когда ему не хватает знания слов и/или синтаксис (см. также **тип 2г**).

Примеры. *Мам, купишь мне йогурт?* Только *питьючий*, а не *естенный* (3.8.17). Д. еще не умеет вычленять основы (за 20 дней до этого появился *тиражор*), не знает слова *питьевой*, слова со значением «предназначенный

для еды» нет в языке; активно владеет синтаксической конструкцией с «качественным» сказуемым (типа *Йогурт вкусный*), но не знает конструкций для *питья* / *чтобы пить* / *который пьют*, и ей для достижения коммуникативной цели приходится искать собственное решение. Связывая качества йогурта с ситуациями ПИТЬ и ЕСТЬ, Д. присоединяет к ним произвольные суффиксы прилагательных (ср. *вонючий, вкуснющий, клюквенный, тыквенный*). Д. легко оперирует знакомым экспрессивным суффиксом: *Мама, когда я буду большая, я буду учительницей **поняшки**. Или большой лошадки* (4.0.22)—ср. *кукляшка, вкусняшка*. Иногда Д. стремится ликвидировать лакуны в нормативном языке, потому что ей важно то, для чего в нем нет слов. Д. (4.6.25) равнодушна к луне; увидев, что сквозь облака начинает проглядывать долгожданная луна, говорит: *Мама, небо наконец-то **разлуняется*** (ср. *облака разгоняются ветром, наконец распогодилось*). Д. (5.0.23) придумывает слово *менелуние* (нет комментария по точному значению — новолуние или просто неполная луна). Д. пишет с закрытыми глазами: *Смотри, как я написала! Без **проглядки!*** (7.1.12). Нужного слова нет: *подсматривание* имеет другой смысл и отрицательные коннотации, и Д. соединяет образцы *без проверки* и *без оглядки*, выбрав более важный для нее корень *гляд-*.

**Тип 2б** не восполняет лакуны, а «исправляет» язык: это форма неосознанной языковой рефлексии, которая возникает при несоответствии стандартной языковой формы МСП индивида, где отображаются внутренние формы слов, зрительные образы, сложившиеся представления о значениях фрагментов лексем и др. (ср. универсальный предметный код Н. И. Жинкина).

**Примеры.** *У меня обруч **сблокнотился**. Надо бы новый* (4.6.25). Обруч «сложился, перегнулся, сломался» — форма копируется (ср. *сложился*), но квазисновой является образ, сравнение — «как блокнот». Такая же образность видна и в примере *Мам, если в балетках на асфальте танцевать, они **издырявятся*** (5.10.21). Образ не всегда ясен; о букете из листьев: *Вот какой букет **пушный**. И скрипит **многомножественными** цветами* (6.3.0). Прилагательное, образованное от *много-много*, более образно, чем *многочисленный*. *Пушный*, возможно, переосмысленное *пышный* — или Д. убрала из *пушистый* суффикс *-ист-*, уменьшающий интенсивность признака (ср. *золотистый* — *золотой*).

Д., стремясь передать образ, активно оперирует аффиксами и меняет корни и основы: *Мама! Горка-то закрепила! Вот теперь надо ждать, когда растеплится, или сразу еще больше приснеживать, приснеживать! Потом опять она изморозится как следует, можно уж будет скатываться!* Она будет *непровалимая!* (6.7.11). *Это та губка, которой мы крышку аквариума-то увышали?* (приподнимали, увеличивали); *Прудовик все убольшивается и убольшивается* (7.0.7); *Мама, смотри! Побольший малёк гоняется за поменьшим!* (7.3.19). Коррекция семантики приставок наблюдается в примере *Никак не могу уучить эту шторину не вылезать! Вылезашка!* (7.0.4): *уучить*, в отличие от *научить*, содержит компонент «добровольного согласия» (ср. *убедить, уговорить*); есть и более ранние примеры.

Д. не переставляет «кубики» наугад и работает не по шаблону: иногда берет готовую схему и подставляет в нее нужный компонент (*Мама, я первая это увидела! Видишь, какая я увидчивая!* (7.0.23) — созвучие и семантика похвалы способствуют выбору образца, ср. *усидчивый*); иногда использует формально-семантические параллели: *Вот мне любитса, когда жаренько, побыть в холодноте...* (7.0.7) — ср. *прохладненько, в темноте*.

**О синтаксисе.** Д., как и все дети, постепенно осваивая различные синтаксемы — см. [Цейтлин 2002], пользуется и имитацией синтаксических конструкций (*Увидела Аленушка яблоньку. А на ней... Яблочек... — 3.0.2*), и их самостоятельным конструированием. «Рисует и вырезает рыб: *Мама, это зумиально похоже на рыбу?»* (3.11.0). Мама комментирует: это гибрид *изумительно, идеально и гениально*; заметим: гибрид не поморфемный, а фонетический, причем в рамках некорректной контаминации двух освоенных конструкций: *Это похоже на...? + Это гениально!* — см. [Бровко 2013] о переходе от копирования к конструированию синтаксических конструкций. Ср. также: *Мам, давай я вырасту большая — как папа... Нет вообще-то. Нет уж... Если очень вырасти, то можно отломиться* (3.4.4). Д. словно выбирает из готовых формул отказа, но идеально подходящей — *вообще-то не стоит* или *нет, пожалуй, не стоит* — она не знает. Она знает сравнительный оборот, формулу условия / следствия (особенно забавную рядом с некорректными *отломиться* и *очень вырасти*). Похоже, Д. запоминает конструктивные элементы (в первую очередь союзы, пары лексем

и повторяющиеся части формул типа *езде... нигде, надо говорить не... а..., я как увидела... так...*) и ассоциирует их с общим ситуативным значением высказывания; это подтверждает гипотезу устойчивости индивидуальных предпочтений коннекторов [Михеев, Эрлих 2017].

**Тип 2 г.** Недостаток синтаксических средств Д. компенсирует умением экономно и образно использовать средства словообразования, создавая семантические эквиваленты полипредикативных конструкций (см. тип 2а, о СИ *питьючий и естенный*). Став старше, Д. по-прежнему охотно пользовалась тем же приемом: *Мама, когда ты будешь только моя, а не работи-на?* (5.0.21). Примерно то же и здесь: *Мы вот Карлсона так и не прочитали. У нас все время уходит на мамино **поработанье!*** (5.5.22)—не прочитали, потому что маме все время нужно «поработать», но полипредикативную конструкцию Д. создает из клише *все время уходит на X (гуляние, купание...)* и окказионального девербатива, агенс при котором выражен притяжательным прилагательным. Удивительный способ включения скрытой предикации представлен в примере *Мама, вчера у меня был очень **получательный**ся день!* (6.1.13): контаминация стандартного оценочного *замечательный* и неявной предикации *\*когда всё получается*. Еще один выход в полипредикативность представлен в примере *Мама, ты принесла **остывательной** воды?* (воды, чтобы остудить чай) (7.0.4). Такая емкость смысла свойственна, скорее, художественной, поэтической речи [Евграфова 2019: 132–134]. Таким образом, в процессе коммуникации СИ могут отображать уже не просто элементы МСП, а процесс мышления.

Итак, с функциональной точки зрения СИ можно разделить на три типа: (1) СИ, обусловленные совершенствованием процессов понимания речи, (2) СИ, обусловленные совершенствованием процессов порождения речи, (3) функционально не обусловленные СИ, связанные с вариативностью выделяемых единиц (типа *фонарчики, кролец, меченосих*—в статье не анализируются).

**Тун 1а** возникает при попытке уловить в потоке речи знакомые звуковые комплексы; **тун 1б** отражает поиск соответствия между ЯЕ и элементами МСП (этимологизация осваиваемого нового слова). **Тун 2а** помогает восполнить лексико-семантические лакуны в ИЯС ребенка или в языке вообще.

*Tun 2б* заменяет или модифицирует стандартные ЯЕ, если ребенок считает их менее точными или образными, чем элементы его ИЯС. *Tun 2в* (в статье не анализируется) иллюстрирует проявления языковой игры. *Tun 2г* демонстрирует возможности СИ приokkaзиональной реализации полипредикативности, т.е. отражает мыслительные процессы, выходящие за рамки номинации и предикации.

Описанные функциональные типы СИ в ИЯС Даши раскрывают богатство возможностей морфемного языка, но было бы важно изучить и альтернативные варианты развития ИЯС у детей, склонных выделять в качестве оптимальных единиц слова и даже клише, рассмотреть особенности используемых при этом синтаксических моделей.

### Литература

- Бровка Е. Л.* Ваня и Лиза: два пути в синтаксис // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сб. ст. к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. СПб.: Златоуст, 2013. С. 9–19.
- Евграфова С. М.* К проблеме конструкций с неизосемической лексикой // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи (Ярославль, 17–19 мая 2019 г.): Сб. научных трудов Международного научного симпозиума. М., Ярославль, 2019. С. 129–138.
- Евграфова С. М.* Лексическая семантика в эпоху виртуальной коммуникации: к проблеме освоения терминологии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 189 (2018). С. 199–210.
- Михеев М. Ю., Эрлих Л. И.* Частота служебных слов как различительный признак идиостиля (в связи с гипотезой супругов Фоменко) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2017». Москва, 31 мая—3 июня 2017—<https://www.dialog-21.ru/media/3976/miheevmehrlichl.pdf>
- Словарь детских словообразовательных инноваций / Автор-составитель С. Н. Цейтлин. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2006.
- Цейтлин С. Н.* К вопросу об онтогенезе синтаксем // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. ст. к юбилею Галины Александровны Золотовой М.: УРСС, 2002. С. 120–128.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000.



С. В. Краснощекова

ИЛИ РАН,

г. Санкт-Петербург, Россия

[ndhito@mail.ru](mailto:ndhito@mail.ru)

## ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ» В РЕЧИ ДЕТЕЙ: ОСВОЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

**Аннотация.** Местоимения *сам* и *самый* в русском языке относятся к разряду определительных местоимений, к подразряду местоимений со значением «самостоятельности». В речи русскоязычных детей *сам* играет значимую роль за счет своих прагматических характеристик: уже для маленького ребенка важна возможность заявить о способности совершить то или иное действие без посторонней помощи. Значение «независимости», стоящее не на первом месте в стандартном русском языке, является ведущим у детей. *Сам* начинает использоваться детьми при нулевом / подразумеваемом местоимении 1 лица («0 сам(а)» = «я сам(а)»), затем присоединяются конструкции с личным именем ребенка; затем сочетаемость местоимения распространяется на третьих участников ситуации. Новые значения, такие как выделительное или значение субъекта-деятеля, осваиваются не раньше 3 лет. Лексема *самый* осваивается детьми в составе форм превосходной степени прилагательных и фразеологических местоименных сочетаний.

**Ключевые слова:** местоимение, определительные местоимения, сам, самый, освоение языка, детская речь.

## DEFINITIVE PRONOUNS WITH THE MEANING OF “INDEPENDENCE” IN CHILDREN’S SPEECH: ACQUISITION AND FUNCTIONING

**Abstract.** Pronouns *sam* ‘(one)self’ and *samyj* ‘the very’ in Russian belong to the group of definitive pronouns, the sub-group of pronouns meaning “independence”. *Sam* plays an important role in the speech of children due to its pragmatic features. Even a small child experiences a necessity to claim his or her independence in acting without adults’ help. The meaning of “independence” is not regarded to be the leading one in the standard Russian but takes the first place in the children’s speech. *Sam* starts to be used by children as bound to a zero 1<sup>st</sup> person subject (*0 sam = ja sam* ‘myself’). Quickly after that construc-

tions with the child's given name are added. Then the specter of antecedents widens and starts including the second and third participants of the situation. Other meanings, such as an accentuating one, appear approximately at the age of 3. The lexeme *samyj* is acquired as a part of superlative forms and idiomatic phrases.

**Keywords:** pronoun, definitive pronouns, pronoun oneself, first language acquisition, children's speech.

Разряд определительных местоимений включает в себя группы лексем, слабо связанные между собой по значению, поэтому в его составе принято выделять несколько подразрядов, в т. ч. местоимения всеобщности (*весь, каждый* и др.), местоимения со значением «иной»; усилительно-выделительные местоимения [Падучева 2015]. Именно к последнему подразряду относятся рассматриваемые местоимения со значением «самостоятельности»: *сам* и *самый*. Определительные местоимения входят в состав кванторного макроразряда, противопоставленного дейктическому: базовое значение дейктических местоимений связано с точкой отсчета, базовое значение кванторных местоимений — с приписыванием именной группе определенного референциального статуса [Падучева 1985: 10]. Обобщенное усилительно-выделительное значение является кванторным, однако в определенных контекстах *сам* сближается по функции с дейктическими единицами — возвратными местоимениями. Именно дейктическое использование *сам* является очень характерным для детей.

Освоение *сам* и *самый* русскоязычными детьми на данный момент описано фрагментарно: во-первых, *самый* рассматривается в работах, посвященных освоению степеней сравнения прилагательных [Захарова 2009; Пузанова 2012: 125], как единица, образующая превосходную степень; во-вторых, в исследованиях по онтопсихологии подчеркивается важная роль детского «Я сам!» в развитии личности, самости, самостоятельности, самоутверждения [Коваль, Малыгина 2015].

Целью данной работы является провести анализ освоения ребенком местоимений *сам* и *самый* с языковых позиций — как части местоименной системы; описать в первом приближении основные особенности развития и функционирования этих местоимений в речи ребенка.

В качестве материала были использованы корпусные данные детской

речи—расшифровки аудио- и видеозаписей в формате CHILDES с морфологической разметкой<sup>1</sup>. Были обработаны корпуса речи 5 детей: Вани (1,5–4,0), Вити (2,0–4,0), Лизы (1,6–4,1), Филиппа (1,5–2,8) и Кирилла (1,7–3,0; 4,2–6,6). Методом сплошной выборки из корпусов были извлечены все детские реплики, содержащие местоимения *сам* и *самый*. Общее количество составило всего 303 контекста (из них 252 с *сам* и 51 с *самый*), т.е. местоимения «самостоятельности» являются для ребенка низкочастотными, для сравнения: на том же материале было получено около 700 высказываний с местоимениями всеобщности (в 2 раза больше) и чуть меньше 3000 высказываний с вопросительными местоимениями (почти в 10 раз больше). Это не противоречит данным речи взрослых: согласно «Частотному словарю», *сам* занимает 23-е место, *самый*—33-е место среди местоимений [Ляшевская, Шаров 2009]. В пересчете на объем корпусов, активность использования *сам* находится у всех детей приблизительно на одном уровне, тогда как частотность *самый* распределяется неравномерно: от 0–4 контекстов у Филиппа, Лизы и Вани до 33 примеров у Кирилла.

Рассмотрим процесс освоения каждого местоимения по отдельности.

Местоимение *сам* возникает у всех детей примерно в одном возрасте—раньше или около 2 лет (разброс составляет от 1,6 у Филиппа до 2,4 у Кирилла), обычно на этапе двухсловных высказываний. Первым и основным значением является значение «независимости»: ребенок сообщает собеседнику, что способен справиться с каким-либо действием без посторонней помощи. Это значение не принято ставить на первое место в описаниях стандартного русского языка: в [Евгеньева 1999] оно включено как дополнительное в выделительное значение «предмет/лицо непосредственно участвует в действии»; в [Шувалова 2007] оно обозначено как наречное и указывается одним из последних. Тем не менее для детей это значение является ведущим на протяжении всего анализируемого периода, что объясняется психологическими и прагматическими причинами.

Именно в этом значении *сам* приобретает дейктические черты: местоимение анафорически связывается с субъектом предложения, что сближает

---

<sup>1</sup> Материалы предоставлены Фондом данных детской речи РГПУ им. А.И.Герцена и ИЛИ РАН.

его с возвратными *себя* и *свой*. На самом раннем этапе оно связывается с нулевым «я» (1) либо с личным именем ребенка (2); реже — нулевым «ты» при обращении к собеседнику (3):

(1) В: *Давай мама поможет.*—Р: *Сам* (Филипп, 1,9)—изолированное *сам* связывается с нулевым «я» и обозначает говорящего: ‘Я совершу некое действие самостоятельно, помощь не нужна’;

(2) В: *Что, один хочешь поехать, да?*—Р: *Витя сам* (Витя, 2,0)—*сам* используется при личном имени ребенка;

(3) В: *Мама сама съест.*—Р: *Сама* (Ваня, 2,1)—изолированное *сам* связывается с нулевым *ты* и обозначает собеседника; возможно, повтор за взрослым.

Подобным образом *сам* активно используется детьми на протяжении нескольких месяцев; затем у некоторых детей наступает перерыв (в нашем материале: у Лизы—9 месяцев между 2,1 и 2,10, у Кирилла—3 месяца между 2,7 и 2,11, у Филиппа—1 месяц между 2,3 и 2,5), после которого *сам* возвращается и начинает связываться с вербализованными (ненулевыми) местоимениями и (еще немного позже) с полнозначными словами. Аналогично у детей, в речи которых отсутствует такой перерыв, началом второго этапа можно считать момент, когда *сам* начинает употребляться при полнозначных существительных либо выраженных вербально местоимениях. Перерыв такого рода наблюдается у ряда детей и при освоении возвратных местоимения [Краснощекова 2013]: этой стратегии следует Лиза.

На втором этапе элементами, с которыми *сам* связывается анафорически, являются (в порядке развития) личные местоимения *я* и *ты* (4); существительные, обозначающие людей—участников речевой ситуации (5); местоимения 3 лица (6); существительные, обозначающие людей, не участвующих в ситуации, а также неодушевленные предметы, в том числе игрушки (7).

(4) В: *Смотри свою книгу про мотоциклы.*—Р: *Я сам* (Филипп, 2,5)—у Филиппа отсутствует перерыв между 1 и 2 этапом, и конструкции с личными местоимениями естественно развиваются из конструкций с нулевыми местоимениями;

(5) [ситуация: мама убирает с пола игрушки]. Р: *Мама сама* (Ваня, 2,3);

(6) В: Или они [куклы] приехали в рюкзачке?—Р: Нет, они, они сами пришли ножками (Лиза, 2,11)—местоимение 3 л. относится к игрушкам, «одушевленным» в процессе игры;

(7) А вот эта машина все сама понимает, где красный свет, а где зеленый свет (Витя, 4,0).

Развитие происходит постепенно: так, в корпусе Филиппа, речь которого записывалась только до 2,8, присутствуют только сочетания с личными местоимениями, но не с более поздними элементами. Круг референциальных единиц, к которым относится *сам*, расширяется в соответствии с устройством поля дейктической персональности и иерархией одушевленности: от первого лица—к третьему; от одушевленных—к неодушевленным; от референтов, включенных в ситуацию общения,—к референтам, находящимся за ее пределами. Это свидетельствует о том, что в онтогенезе *сам* ведет себя как типичное дейктическое (анафорическое) местоимение, функционально близкое к возвратным.

На последней стадии добавляется недейктическое выделительное значение (8). В этом значении *сам* начинает употребляться в косвенных падежах: это происходит поздно, поэтому в нашем материале отмечается только у Кирилла.

(8) В: А фасольевый суп почему не любишь?—Р: Потому что там *саму* фасоль я не очень люблю (Кирилл, 4,6).

Местоимение *самый* возникает у всех детей примерно на год позже, чем *сам*: разброс составляет от 2,7 у Вити до 3,7 у Лизы<sup>2</sup>; у Филиппа лексема не зафиксирована. *Самый* относится к поздним местоимениям, и это является одной из причин неравномерного распределения частотности: основное число контекстов приходится на долю Кирилла, на возраст после 4 лет.

Спектр значений *самый*, выделяемый в стандартном русском языке (значение интенсификации, строго местоименное, предела, суперлативное и др., [Евгеньева 1999; Сунь 2021]), в речи детей сводится к двум основным случаям: употребление в составе устойчивых выражений и в составе формы

---

<sup>2</sup> М.Б. Елисеева отмечает в [Елисеева 2015: 43], что у Лизы уже в 2,1 были замечены формы превосходной степени прилагательных типа *самый большой*, но затем пропали: вероятно, они были маргинальны и поэтому оказались не зафиксированы в корпусе.

превосходной степени прилагательных. Устойчивые выражения включают сочетания *тот / этот / такой (же) самый* (строго местоименное значение); *в самом начале / конце* (значение интенсификации / предела); *на самом деле*. На основе небольшого по объему материала сложно судить, насколько *самый* в детской речи «местоименно» и насколько фразеологизированно, но, вероятно, второго больше: только в одном случае в нашем материале ребенок разбивает устойчивое сочетание и подставляет новое существительное (9):

(9) *А зайчик в самый... прямо в куст забрался* (Ваня, 4,0)— значение интенсификации вне устойчивого сочетания появляется позже прочих.

Формообразовательное *самый* и *самый* в устойчивых сочетаниях возникают примерно в одном возрасте. В составе формы превосходной степени *самый* начинает использоваться с прилагательными размера, затем добавляются прилагательные положительной оценки (*вкусный, любимый*) и цвета; затем другие параметрические прилагательные.

Таким образом, пути освоения двух местоимений подразряда со значением «самостоятельности» существенно различаются. *Сам* в речевом онтогенезе ведет себя во многом как возвратное местоимение. Оно анафорически связывается с субъектом предложения, сначала нулевым, а затем выраженным вербально. Спектр antecedентов, с которыми способно связываться местоимение, постепенно расширяется, подчиняясь структуре поля дейктической персональности и принципу иерархии одушевленности. Только примерно через год от начала использования местоимения у него развивается недейктическое выделительное значение. *Самый* же ведет себя не столько как местоимение с собственным значением, сколько как служебный элемент. Оно используется детьми в основном в составе устойчивых сочетаний типа *в самом конце* и для образования формы превосходной степени прилагательных. Заметим, что низкая степень «местоименности» отмечается и при освоении некоторых местоименных наречий со значением «всеобщности»: *всегда* и *везде*. Вероятно, эту особенность можно считать характерной для ряда единиц, принадлежащих к определительному разряду.

## Литература

Евгеньева А. П. (ред.). Словарь русского языка: В 4-х т. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.;

- Полиграфресурсы, 1999. Т. IV. С–Я.
- Елисеева М. Б.* Особенности употребления и склонения адъективных слов в речи ребенка раннего возраста // Вестник ЧГУ. 2015. № 7 (68). С. 41–45.
- Захарова Т. В.* Степени сравнения прилагательных как первичные морфологические средства вербализации концепта сравнения // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 3. С. 200–210.
- Коваль Н. А., Малыгина Ю. А.* Самоутверждение ребенка в дошкольном возрасте: сущность, подходы, содержание // Известия ВГПУ. 2015. № 2 (267). С. 205–208.
- Краснощекова С. В.* О стратегиях освоения русских возвратных местоимений в онтогенезе // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. СПб.: Златоуст, 2013. С. 59–67.
- Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. [Электронный ресурс: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>. Дата обращения: 29.03.2022].
- Падучева Е. В.* Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М.: Наука, 1985.
- Падучева Е. В.* Местоимение. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. М., 2015. [Электронный ресурс: <http://rusgram.ru/%D0%9C%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>. Дата обращения: 29.03.2022].
- Пузанова Ю. С.* Освоение детьми качественной и количественной семантики параметрических прилагательных русского языка // Вестник ЧГУ. 2012. № 3 (41). Т. 2. С. 123–126.
- Сунь С.* Самый как слово-интенсификатор в современном русском языке: модели употребления // Мир русского слова. 2021. № 2. С. 53–60.
- Шувалова И. Е.* О взаимосвязи значений лексемы *сам* // Преподаватель XXI век. 2007. № 3. С. 102–106.

*И. А. Крылова*  
*РГПУ им. А.И. Герцена*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
[i\\_krylova@mail.ru](mailto:i_krylova@mail.ru)

**О ЧЕМ РАССКАЖЕТ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ, НАПИСАННАЯ  
ДОШКОЛЬНИКОМ?  
(НА ПРИМЕРЕ ЭНЦИКЛОПЕДИИ ВАНИ СТОЛБОВА)**

**Аннотация:** В статье рассматривается тематическая классификация лексики (в первую очередь, вокабул) в энциклопедии, написанной шестилетним ребенком. Основные интересующие мальчика темы: животный и растительный мир, природные объекты и явления, постройки, предметы быта и техника (транспорт), люди и географические объекты. Большая часть тем направлена на исследование мира за пределами дома.

**Ключевые слова:** онтолингвистика, наивная лексикография, энциклопедия, словник, детская речь, гендер.

**WHAT CAN THE ENCYCLOPEDIA WRITTEN BY A PRESCHOOLER  
TELL US ABOUT?  
(ON THE EXAMPLE OF THE ENCYCLOPEDIA BY VANYA STOLBOV)**

**Abstract.** The article presents the thematic classification of the vocabulary (primarily vocables) in the encyclopedia written by a six-year-old boy. The main topics are the animal and plant world, natural objects and phenomena, buildings, household items and transport, people and geographical objects. Most of the topics are aimed at exploring the world outside the house.

**Keywords:** ontolinguistics, naive lexicography, encyclopedia, vocabulary, children's speech, gender.

«Ванина энциклопедия» была написана в 1984 году в Ленинграде. Ее автор — Ваня Столбов, мальчик из интеллигентной семьи. В то время ему было 6 лет, он еще не ходил в школу. Узнав, что существуют энциклопедии, он решил написать свою. Родители отдали ему старую печатную машинку «Москва», и он начал создавать свою личную энциклопедию. Весь текст был



набран на машинке, страницы снабжены рисунками-орнаментами. Когда энциклопедия была готова, мама переплела ее, получилась книга, которая до сих пор хранится в семье, а некоторые высказывания мальчика разошлись на семейные цитаты, например, следующее толкование (все цитаты приводятся в авторском оформлении):

*«СТАРАСТЬ.*

*Старость приходит не сразу. Надо сначала дажить 67 лет и тогда только ты будиш старым».*

Отбор слов Ваня осуществлял полностью самостоятельно. Очевидно, в энциклопедию попала информация, представлявшаяся ему важной, интересной, заслуживающей внимания. Особую роль сыграли личные впечатления мальчика. Мама (Елена Игоревна Столбова) так комментирует некоторые материалы энциклопедии (в вокабулах «Нахимов», «журавли», «лошадь», «алмазы»): «Нахимов появился после поездки в Севастополь. Столица Судана Хартум вообще не поддается объяснению, хотя улетающих журавлей мы видели. Лошадь как самый древний автомобиль—это собственный вывод. Ценность алмазов указана по максимуму (100 рублей)». На вопрос, насколько мама повлияла на идею издания энциклопедии, она отвечает: «Ни в малейшей степени! Просто, когда собралось много букв, попросили дописать остальные. Это чувствуется, некоторые страницы не содержат ЛИЧНЫХ ОТКРЫТИЙ (выделено Е.С.)». Эти «личные открытия» проявляются в расстановке акцентов в дефинициях, авторских ремарках (например, «как у нас в деревне» в статье о птичьих базарах):

*«ПТИЧИ БАЗАРЫ*

*ПТИЧИ БАЗАРЫ ЭТО МНОГО ПТИЦ. КАК У НАС В ДЕРЕВНЕ. ВЫСАЖИВАЛИСЬ НА ПРОВАДА ЛАСТАЧКИ. ВОТ ЭТО И ЕСТЬ ПТИЧИЙ БОЗАР».*

Тематически лексика распределяется по следующим группам (приводится в нормативном написании, форма единственного или множественного числа дается как в оригинале):

животный мир: *божья коровка, енот, еж, жаба, журавли, змеи, зебра, коршун, крабы, кошки, крокодил, лошадь, малек, медведи, орел, павлин, пингвины, утка, форель, цыпленок, щенок, як, птичьи базары;*

растительный мир: *береза, грибы, гербарий, дерево, ель, ёлка, лук (овощ), пальма*;

постройки: *дом, хижина*;

природа (ландшафт, погода, явления и т.д.): *аллея, болото, ботанический сад, буря, белые ночи, горы, гроза, заря, звезды, заповедник, холм, день*;

предметы быта: *вилка, графины, краны (водопроводные), телевизоры, чехол, чайник, часы, щетки*;

транспорт, техника: *вертолет, корабли, краны (подъемные), машина, самолет, трамвай и троллейбусы, эскалатор*;

оружие: *лук (для стрельбы), щиты*;

люди: *альпинисты, йог*;

части тела человека/животного: *глаза, ноги, рога*;

игрушки: *игрушки, шары (воздушные), юла*;

напитки: *лимонад, чай*;

географические объекты (страны, города): *Египет, Йорк, Рулия (вымышленная страна), родина, Рига, кошачья страна Сурия (вымышленная), Франция, юг*.

Некоторые вокабулы не входят ни в одну из перечисленных групп: *алмазы, металл, Нахимов, оранжевый цвет, старость, сухое место, уголь, цистерны, шуба, больше и меньше, тень, электричество, якорь*. Все эти слова представляют актуальную для мальчика действительность, поэтому оказались включены в его энциклопедию.

Интересно отметить, какие группы лексики не представлены в Ванином труде. Закономерно нет отвлеченной лексики, кроме слова «старость», поскольку «для шестилетнего ребенка ведущим остается наглядно-образное мышление» [Овчинникова 2003:133]. Не представлена группа родственников: слова «мама», «папа», «бабушка» и т.п. Нет одежды, обуви и мебели. Игрушки и напитки представлены очень скромно, а еда отсутствует совсем. При этом природа от животных до ландшафта включена довольно подробно. Видимо, в картине мира мальчика впечатления от внешнего мира, находящегося за пределами дома, были значительно важнее на данном этапе. Возможно, это индивидуальная особенность ребенка, но, может быть, это связано с социально поощряемыми гендерными установками: «в

определенный момент и сам ребенок через внимание к определенным группам слов стремится проявлять свою гендерную идентичность» [Доброва 2018:135]. На мысль о связи с гендерными установками наводит и статья про Нахимова:

«НАХИМОВ

*Нахимов также как и Фрунзе воявал. Есть даже такой город, который называется Фрунзе».*

Нахимов — единственный человек, попавший в вокабулу и получивший отдельное толкование. Мужчина, герой, военный. И сравнивается он с Фрунзе, тоже воевавшим, в честь которого назван город. Больше героев (в любой сфере) в энциклопедии не встречается.

Выбор некоторых слов («йог», «ель», «ёж») может быть связан не столько с личными открытиями, сколько с тем, что на буквы «й», «е», «ё» не так много слов. Трудно сказать, насколько именно эти слова интересны автору, но они помогают заполнить пробелы, которые не возникают в «наполненных» буквах.

Представленная в энциклопедии лексика относится к основному фонду русского языка. В вокабулах-названиях животных, растений, природных явлений и других группах слов практически нет экзотических наименований, редких видов животных и т. п. С некоторым усилием к редким словам можно отнести слова «йог» и «як». В то же время Е. И. Столбова отмечает, что йоги были довольно популярны в то время, про них много говорили, был известен фильм 1970 года «Индийские йоги — кто они?». Поэтому слово было вполне на слуху, хотя само явление и не было сильно распространено. Но все же большая часть денотатов так или иначе окружала мальчика: *крабы* на юге, *птичий базар* в деревне, *белые ночи* и *эскалатор* в Ленинграде. Некоторые слова, очевидно, пришли из детской литературы: *коришун*, *павлин*, *пингвин*, *пальма*; они встречаются в произведениях А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, К. И. Чуковского и др.

Единственная часть лексики, которая выходит за пределы обычной жизни ленинградского мальчика, — имена собственные (географические наименования). Их выбор не так очевиден. А выход «за пределы» осуществляется не только на уровне дома, но и страны и даже континента. В вокабулах

встречаются Рига (тогда входившая в состав СССР) и Франция. При этом отправная точка—все равно родной дом, родина. Рига сравнивается с Ленинградом, Франция—с Россией:

*«РИГА.*

*Рига этот город болюшой. Этот город сталица рес\_публики но ленинград больше».*

*«ФРАНЦИЯ.*

*<...> Франция это не такая уш болюшая страна. И не так—ая уш <...> маленькая. Россия гораздо больше».*

За пределами страны также Йорк (город в Англии) и Египет. Мотивация включить эти географические объекты в энциклопедию до конца не ясна. Ригу семья посещала, но Йорк, Францию и Египет—нет. Скорее всего, с этими географическими объектами Ваня познакомился с помощью настенной карты мира:

*«ЕГИПЕТ*

*Это государство находится в северном углу. Кантенента Африка».*

В этом толковании как раз отразилось место Египта на карте мира, ведь визуально он действительно расположен в углу на севере Африки.

Интересно, что стремление к выходу во «внешний мир» видно не только на уровне вокабул, называющих географические объекты, но и в самих текстах статей энциклопедии. Имена собственные приглашают нас как в путешествие по СССР (*«Есть горный хребет Урал. А есть Кафказ»; город Фрунзе; «самолет от Киева до Таикента. И от Куйбышева до Омска»; «Ботанический сад Некита стаит на берегу черного моря»*), так и за его пределы:

*«СУХОЕ МЕСТО.*

*Сухие места бывають толко в Габоне в Зауре в Конго и во всяких Африканских странах».*

*«ЮГ*

*Юг бывает разный. Бывает и Чад и Ливия и Габон и Мали и Алжир и Заур. <...>»*

*«ЖУРАВЛИ7*

*Журавли на зиму улитают <...> в столицу Судана Хартум».*

В результате такого широкого взгляда на мир и интереса к разным сторонам жизни у Вани получилась настоящая энциклопедия, панорамно показывающая действительность и в какой-то степени мечты шестилетнего ребенка. Тематическая классификация статей помогла выстроить приоритеты интересов мальчика, которые обусловлены его возрастом, жизненным опытом и, возможно, гендером. Подробное исследование не только вокабул, но и текстов статей поможет глубже понять внутренний мир ребенка-дошкольника.

### **Литература**

*Доброва Г.Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: ЯСК, 2018.

*Овчинникова И.Г.* Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры // Возрастное коммуникативное поведение. Сборник научных трудов. Вып. 1. Воронеж: «Истоки», 2003. 252 с. Стр. 132–143.

*А.А. Брыкова*

*СПбГУ,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[a.brykova@spbu.ru](mailto:a.brykova@spbu.ru)

## СОЗДАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ

**Аннотация.** В статье представлено описание искусственного языка Uniling, созданного детьми (5–9 классов) в рамках лингвистического профиля образовательного лагеря Formula de Integreco (2017–2018 гг.). Анализ структуры и процесса создания этого языка показывает, что если на ранних этапах дети стремятся следовать закону экономии, что приводит к упрощению фонетико-графического облика слов и сокращению грамматических категорий, то в дальнейшем на первый план выходит эстетическая и прагматическая функции языка, что заставляет детей пересматривать первоначальные решения. Это происходит в том числе и под влиянием большого количества исключений, возникающих как результат нарушения первоначально установленных детьми правил. При этом обнаруживается стремление детей встроить случайно возникшее исключение в систему, распространив его на другие слова одной тематической или частеречной группы и сделав тем самым его грамматически обусловленным. Также при увеличении лексикона и усложнении грамматической системы языка становится возможным создание слов и грамматических маркеров средствами самого искусственного языка, без опоры на естественные языки-посредники.

**Ключевые слова:** лингвокреативность, искусственный язык, закон экономии, грамматическая категория, эстетическая функция языка.

## CREATING OF AN ARTLANG AS A FORM OF CHILDREN'S LINGUOCREATIVITY

**Abstract.** The article discusses the conlang Uniling created by children of the 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades in the linguistic section of an educational camp “Formula de Integreco” (2017–2018). The features and the process of its creating demonstrate that at the beginning children use the law of economy as the main one making the phonetic and graphic images of the words easier and reducing the set of grammatical categories. But later the esthetic and pragmatic functions of the conlang became more important and made children break their own rules and try to turn them into new ones, while trying to grammaticalize the exceptions. As soon as the vocabulary and grammar of the conlang had found enough elements and links

between different parts of speech, it became more independent from its natural language substrates.

**Keywords:** linguocreativity, conlang, law of economy, grammatical category, esthetic function of language.

О детской лингвокреативности (в узком или в широком смысле слова — в понимании Г. Р. Добровой [Доброва 2016]) обычно принято говорить применительно к процессу освоения детьми родного языка. В нашей статье о феномене лингвокреативности предлагается поразмышлять на довольно специфичном материале — искусственном языке Uniling, созданном детьми школьного возраста (с 5 по 9 класс) в рамках лингвистического профиля лагеря для одаренных детей Formula de Integresco («Формула Единства») в июне 2017 (10 человек) и в январе 2018 г. (10 человек): первая рабочая смена длилась 14 дней, вторая — 5 дней.

Несмотря на то, что основной целью создания языка была проверка полученных теоретических знаний на практике, с течением времени, когда дети получали все больше знаний и свободы в принятии лингвистических решений, стало очевидно, что материал искусственного языка можно использовать для осмысления механизмов лингвокреативности, для описания основных взглядов детей на язык, его системную организацию и его функции. Во внимание принимались как данные самого языка (были сопоставлены два описания языка, сделанные на закрытии летней и зимней смен), так и метаязыковые высказывания детей, которыми они мотивировали те или иные свои лингвистические решения.

Так, на ранней стадии создания языка основным принципом, положенным в его основу, был принцип упрощения, отражающийся в первую очередь на графике (в ее основу был положен латинский алфавит, однако дети отказались от дублирующих графем и диграфов), фонетике и акцентологии (установка неподвижного ударения на первом слоге). Однако часть указанных правил не прошла проверку лексическим уровнем и начала быстро нарушаться, что заставило детей пересматривать эти правила. Показательно, что, даже обнаружив недееспособность правила, дети не отказывались от него полностью, но модифицировали его, грамматикализуя нарушение. Так,

увеличение длины слов, вызванное необходимостью повысить смысловоразличительную функцию их оболочек, требованиями благозвучия и появлением частеречных показателей привело к тому, что ударение в числительных и наречиях начинает ставиться на второй слог с конца. А систематическое появление в словах раннее запрещенной фонемы /l/ — к введению новой фонемы — велярной /r/, вынуждающей усложнять графическую систему и вводить диакритические знаки, чтобы отличить ее на письме от /r/ дрожащей (ř vs r). При этом в названии языка фонема l сохраняется, так как обеспечивает ему прозрачную внутреннюю форму: *Uniling* — ‘универсальный язык’.

Что касается лексикона и грамматики искусственного языка, то на раннем этапе грамматика находится в зависимости от лексики, так как потребность в частях речи осмысливается только через потребность в понятиях, для вербализации которых они могут понадобиться. Как и другие искусственные языки, *Uniling* коммуникативен и предметен. В первую очередь создаются этикетные частицы, местоимения и исчисляемые существительные (слова тематических групп *семья, еда, достопримечательности*), в то время как слова-гиперонимы и слова абстрактной семантики единичны.

Одновременно с этим, если первые слова языка создаются с опорой на графические оболочки английского языка с учетом принятых фонетических запретов, то расширение словаря дает возможность создавать слова с ясной внутренней формой собственными средствами языка (например, слова *foredkare* ‘брови’, *okukare* ‘ресницы’ и *sek-kare* ‘борода’ появляются благодаря комбинации корней *kare* ‘волосы’, *fored* ‘лоб’, *oku* ‘глаз’ и *sek* ‘щека’).

На втором этапе создания языка устанавливаются и частеречные связи, например, между прилагательными и наречиями, что подтверждается и на уровне формальных показателей (*-na* vs *-ini*), при этом корневого совпадения между прилагательными и наречиями не наблюдается, что делает возможным прием «обратной морфологии» — образование прилагательного от наречия.

Еще одна особенность грамматики «детского» искусственного языка — его жесткая формализованность: создание частеречных показателей не только для прилагательных, наречий и глаголов (аффикс *-are*), но и для числительных (аффикс *-ona*), предлогов (аффикс *-er*) и союзов (аффикс *-ive*), хотя в служебных словах они и появляются непоследовательно.



Среди грамматических категорий дети уделяют особое внимание отражательным категориям — категории числа у существительного и категории времени у глагола. Так, в качестве маркера категории числа используется функционально переосмысленный определенный артикль болгарского языка *-ta*, а в качестве показателей времени аффиксы — *-are*, *-ate* и *-ave* для настоящего (она же начальная форма), прошедшего и будущего времени соответственно, так как согласные, по представлению детей, обладают большей смысловозначительной силой.

Рудиментарно представлена также категория рода — в форме личного местоимения ‘они’ (*sia*), созданной путем контаминации слов *si* и *sa* (‘он’ и ‘она’) и являющейся своего рода реакцией на слова естественных языков (например, испанского), где местоимение *они* может иметь немаркированную категорию мужского рода (*ellos*).

Синтаксис анализируемого искусственного языка разработан меньше всего, так как у детей не хватило времени апробировать созданный лексико-грамматический инвентарь даже на простых текстах (кроме минимальных высказываний), однако даже первые его правила вновь демонстрируют стремление к простоте и коммуникативную ориентированность детей. Так, порядок слов в искусственном языке несвободный, свойственный языкам типа S—V—O с жестким «разведением» обстоятельства времени и обстоятельства места (темпорального и локативного детерминантов) в позиции абсолютного начала и абсолютного конца предложения соответственно, что избавляет детей от необходимости ранжировать эти детерминанты по значимости. Еще одна важная синтаксическая особенность — маркированность отдельных семантических ролей, а именно бенефактива, в пользу которого или во вред которому совершается действие, для чего специально придумываются предлоги *apartei* (+) *frontei* (–).

Таким образом, анализ лексикона и грамматики искусственного языка, созданного детьми, показывает, что дети одинаково креативно и критически подходят ко всем уровням языка — и к низшим, и к высшим. Причем если на начальных стадиях развития языка они ориентируются скорее на закон языковой экономии, то впоследствии (и довольно быстро) на первый план выходит прагматика и эстетическая функция языка, а увеличение словаря

и усложнение грамматики позволяют устанавливать внутриязыковые связи и развивать язык, больше не прибегая к помощи естественных «языков-посредников».

### **Литература**

*Доброва Г.Р.* Лексико-семантические сверхгенерализации в детской речи: всегда ли проявление лингвокреативности? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2016. № 14. С. 103–114.

*Н. В. Кабанова, Е. Г. Корнеева*

*МФТИ,*

*г. Долгопрудный, Россия*

[nv\\_arkhipova@mail.ru](mailto:nv_arkhipova@mail.ru)

[elen\\_korneeva@mail.ru](mailto:elen_korneeva@mail.ru)

## **ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРАМИ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В данной работе рассматриваются проблемы классификации окказиональных единиц на материале современной русской поэзии для детей. Основную проблему в понимании лексического значения как для детей, так и для взрослых составляют фонетические окказионализмы. В результате данного исследования делаются выводы относительно оправданности использования окказиональной лексики автором-взрослым при написании поэтических произведений для детей.

**Ключевые слова:** окказионализмы, лексическое значение окказионализмов, поэзия для детей, словообразование.

## **EXPEDIENCE OF AUTHORS' USE OF PHONETIC NONCE-WORDS IN CONTEMPORARY RUSSIAN POETRY FOR CHILDREN**

**Abstract.** The paper examines the issue of classifying nonce formations based on the material of contemporary Russian poetry for children. Phonetic nonce-words pose the main difficulty in understanding of the lexical meaning both for children and adults. As a result of this study conclusions are made concerning the expedience of the use of nonce-words by an adult author writing poetry for children.

**Keywords:** nonce-words, nonce-formations, lexical meaning of nonce-words, poetry for children, word formation.

Детская литература всегда вызывает интерес и позитивные эмоции как у детей, так и у взрослых. Связано это с тем, что произведения для детей насыщены разнообразными фигурами речи, изобилуют языковой игрой, окказиональными новообразованиями. С точки зрения лингвистики авторские окказионализмы представляют интерес в плане исследования как в контексте, так и вне его. Современную литературу для детей, охватывающую пери-

од с 2000 года до наших дней, называют новой детской литературой [Хеллман 2016: 523]. Однако на сегодняшний день отсутствуют фундаментальные исследования данного жанра в целом [Петрова 2018: 66] и окказиональной лексики в частности, несмотря на то, что литературные произведения конца XX — начала XXI вв., названных «веком окказионализмов», изобилуют авторскими новообразованиями [Земская 2005: 128]. Данный факт определяет *актуальность* выбранной темы.

Окказионализм (от лат. *occasionalis* — случайный) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка [Девдариани, Рубцова 2018: 43].

*Целью* данной работы является исследование окказиональной лексики в современной русской поэзии для детей с позиции целесообразности их использования автором. В ходе исследования были определены следующие *задачи*: выявить окказионализмы в современной поэзии для детей; распределить выявленные окказионализмы согласно классификации Н. Г. Бабенко; провести анкетирование среди адресатов поэзии для детей с целью определения лексического значения окказиональных единиц вне контекста; проанализировать полученные результаты. В ходе анализа языкового материала применялись теоретические *методы* (анализ, синтез, обобщение), методы эмпирического исследования (сравнение и описание), математические методы (количественная и качественная обработка данных, визуализация данных), метод лингвостилистического анализа, анкетирование.

*Материалом* исследования послужили поэтические произведения русских авторов XXI века, среди которых Юлия Симбирская, Дина Бурачевская, Анастасия Орлова, Маша Рупасова, Андрей Слоников и Лев Яковлев, начавший свой творческий путь в конце XX века и продолжающий писать в настоящее время. Корпус примеров составляет 46 единиц, отобранных методом сплошной выборки из более чем 300 электронных и печатных текстов.

Существуют различные подходы к классификации окказиональной лексики. По способу образования окказиональных единиц выделяют продуктивный [Санников 2002], лингвокреативный [Гридина 2018] способы, сочетание продуктивного и креативного способов [Войцех Гуз 2012].

Для целей настоящего исследования была использована классификация Н. Г. Бабенко, основанная на структуре окказионализмов. Согласно данной классификации, авторские окказионализмы делятся на фонетические, лексические, грамматические, семантические, а также на окказиональное сочетание слов и окказиональную фразеологию. Данная классификация носит универсальный характер и отражает существующие подходы к анализу окказионализмов [Бабенко 2011].

В ходе проведённого анализа были выявлены следующие группы окказиональной лексики: **лексические окказионализмы** (*кабачишка-малыш, полуночник-сверчок, малыш-кабачок, крот-почтальон, редиска-толстушка, девочка-редиска, принц-редиска, Ель-Елена, Снегурочка-внучка, перышко-судёнышко, снегоеды, снегопоедание, отругатель, скакальня, кувыркальня, оральня, подушками кидальня, раздевательство, из сада уводителю, орлолень, кошкобака-собакошка, кувыркодрыгобрыкуне, ни-ква-когда, пама, мамаги, папаги, папамамагите, папоцник, мамоцница*), **фонетические окказионализмы** (*бдыц, чучурюкать, гурундеть, тинтиликать, дрындычать, фофа, чёсь, взик*), **грамматические окказионализмы** (*памаги, топоты, туки, обожалки, Чегоша, блинуши*) и **семантические окказионализмы** (*одеялами граждан укрывательство, распустившийся садик*). Окказиональные сочетания слов и новообразования на уровне фразеологии не были выявлены [Кабанова, Корнеева 2022].

Наибольшую трудность в определении лексического значения без опоры на контекст представляют фонетические окказиональные единицы. В целях данного исследования были выбраны и проанализированы следующие **фонетические окказионализмы**: *чучурюкать, гурундеть, тинтиликать, дрындычать, фофа, чёсь, взик*. Для установления целесообразности использования автором того или иного окказионализма в поэтическом произведении для детей было проведено анкетирование 49 учащихся 8-х классов МОУ гимназии «Дмитров» на предмет определения лексического значения

данных окказионализмов вне контекста.

Первая группа фонетических окказионализмов взята из стихотворения Анастасии Орловой «Переводчик»: *Фофа—соска, / Чёсь—расческа, / Кися—кошка, / Взик—застежка*. Так, окказионализм *взик* был определен большинством участников как «движение рукой в воздухе, резкое, быстрое движение, прыжок, взлет», что отражает суть действия при застегивании молнии. Этот факт свидетельствует о целесообразности использования данного окказионализма автором.

Окказионализм *фофа*, по мнению респондентов, имеет следующие ассоциативные значения: «какая-то одежда, кофта, что-то, что не нравится или нельзя делать»; некоторые школьники считают, что данное слово представляет искаженные в процессе детской речи имена «Вова, Софа». Кто-то понимает под данным словом «деловую девушку, фифу», а кто-то «мягкую игрушку, нечто мягкое». Таким образом, вкладываемое автором в окказионализм *фофа* значение «соска», не находит отражение в результатах опроса школьников.

Окказионализм *чёсь* был определен большинством респондентов как «чесотка, звук чесания, чесать». Следующая многочисленная группа участников связывает значение данной лексической единицы с формой вопроса «Чёсь? Чего?» Понимание данного окказионализма третьей по численности группой полностью совпадает с авторским «расческа». Принимая во внимание ответы первой многочисленной группы, которая проводит ассоциацию слова *чёсь* с действием «чесать», и третьей группы, мнение которой совпадает с задумкой автора, можно заключить, что употребление фонетического окказионализма *чёсь* является вполне мотивированным.

Следующая группа окказионализмов взята из стихотворения Льва Яковлева: *Обожаю кукарекать, / Я умею мекать, бекать, / Чучурюкать, таракать, / Гурундеть и свиристеть, / Грохотать, фырчать и даже / Тинтиликать, дрындычать... // И теперь все ждут, когда же / Я сумею замолчать?* Так, окказионализм *дрындычать* был определен основным составом респондентов как «много разговаривать, разговаривать не по делу, быстро разговаривать, тараторить, болтать». Еще одним популярным ответом можно назвать «издавать громкие звуки, шуметь, бить посуду, долбить». Предло-

женные школьниками значения могут свидетельствовать о мотивированном использовании автором окказионализма *дрындычать*, поскольку контекст стихотворения предполагает воспроизведение большого количества громких звуков, от которых хочется отдохнуть.

Значение употребляемого в данном контексте окказионализма *тин-тиликать* ассоциируется у большинства участников опроса с действиями «звонить в колокольчик, звенеть», что также указывает на уместность его использования в поэтическом тексте для детей.

Окказионализм *гурундеть* был истолкован респондентами как «бормотать, бормотать под нос, ворчать, ныть; гудеть, орать, ругаться; болтать без умолку, говорить». Все вышеперечисленные значения укладываются в общую картину шума, от которого хочется избавиться, что также доказывает целесообразность использования окказионализма *гурундеть* в тексте.

Окказионализм *чучурюкать* замыкает цепочку глаголов, обозначающих раздражающие, громкие действия. По мнению участников, данный окказионализм имеет значение «чирикать, курлыкать, изображать птичку». Данные действия в определенном контексте (в нашем случае в контексте воспроизведения целого ряда громких, назойливых звуков) также могут вызвать негативную реакцию слушателя, что оправдывает использование автором окказионализма *чучурюкать*.

Анализ данных опроса показал, что в целом звукоподражательные фонетические окказионализмы, образованные продуктивным путем, понимаются детьми-носителями русского языка интуитивно правильно даже без привязки к контексту. Соответственно, можно сделать вывод о том, что использование автором подобных языковой приемов вполне оправдано как минимум в тех случаях, когда отсутствует креативный способ образования окказиональной лексики, как в случае с окказионализмом *фофа*.

## Литература

- Бабенко Н. Г. Типология поэтических неологизмов конца XX — начала XXI века // Вестник федерального университета им. И. Канта. 2011. № 8. С. 84–91.
- Гридина Т. А. Речжанровый потенциал языковой игры в художественной литературе для детей // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 1. С. 73–85.

- Девдариани Н. В., Рубцова Е. В.* Оказионализм как феномен в русской литературе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 42–46.
- Земская Е. А.* Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие. М., 2005.
- Кабанова Н. В., Корнеева Е. Г.* Реализация людической функции языка на основе оказионализмов (на материале русской детской поэзии 21 века) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2022. № 2. (в печати).
- Петрова С. А.* Современная русская детская литература— миф или реальность? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 1. С. 66–78.
- Санников В. З.* Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002.
- Хеллман Б.* Сказка и быль: История русской детской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2016.
- Guz W.* Are nonce words really deviant, context-dependent, and unlexicalizable? / Sound structure and sense: studies in memory of Edmund Gussmann / ed. by E. Gussman, E. Cyran, H. Kardela, B. Szymanek. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012. P. 223–238



*В. А. Попова, Д. Д. Попов*

*Шуменский университет им. Епископа К. Преславского,*

*г. Шумен, Болгария*

[labling@shu.bg](mailto:labling@shu.bg)

## **ВОЗМОЖНОСТИ ВЕБ-БАЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ LABLASS ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКИХ СЛОВЕСНЫХ АССОЦИАЦИЙ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В работе представлена пилотная версия веб-базированной системы LABLASS, созданная коллективом исследователей Лаборатории прикладной лингвистики Шуменского университета. В контексте общей картины функциональности системы выявлены ее возможности при изучении детских словесных ассоциаций, которые являются ценнейшим материалом при исследовании ментального лексикона. По этой причине их аккумуляция и систематизация в словари исключительно важны при построении адекватных моделей языкового онтогенеза.

**Ключевые слова:** ассоциативный словарь, веб-базированная система LABLASS, словесные ассоциации, детская речь, болгарский язык.

## **LABLASS WEB-BASED SYSTEM'S FUNCTIONALITY IN STUDYING WORD ASSOCIATIONS IN CHILD LANGUAGE**

**Abstract.** The paper presents the pilot version of the web-based system LABLASS, created by the research team of the Laboratory of Applied linguistics at Shumen University. The research options for studying child word associations are discussed in the context of the system's overall functionality. The system's capabilities in the study of children's word associations, most valuable material in the research of mental lexicon, are discussed in the context of its overall functionality. Therefore, their accumulation and systematization in dictionaries is extremely important in the construction of adequate models of linguistic ontogenesis.

**Keywords:** dictionary of associations, web-based system LABLASS, word associations, child language, Bulgarian language.

В исследовании представлена пилотная версия веб-базированной системы LABLASS для исследования словесных ассоциаций. Она создана коллек-

---

<sup>1</sup> Это исследование частично финансировалось Болгарской национальной междисциплинарной исследовательской электронной инфраструктурой ресурсов и технологий в пользу болгарского языка и культурного наследия (CLaDA-BG), номер гранта Д01–301/17.12.2021.

тивом исследователей Лаборатории прикладной лингвистики Шуменского университета в рамках проекта ClaDa-BG, являющегося частью европейских инфраструктур CLARIN и DARIAH. В контексте общей картины функциональности системы выявлены ее возможности при изучении детских словесных ассоциаций, которые являются ценнейшим материалом при исследовании ментального лексикона. По этой причине их аккумуляция и систематизация в словари исключительно важны при построении адекватных моделей языкового онтогенеза. Нами предпринята попытка представить преимущества веб-системы LABLASS на примере детских ассоциаций.

Неоптимальная для анализа модель отображения информации в словарных статьях традиционных лексикографических источников создает исследователям ряд неудобств. Создавая веб-базирующую систему, мы стремимся к их преодолению. При разработке веб-базирующей системы LABLASS были отобраны одни из самых распространенных технологий — MySQL Database, PHP, JavaScript, HTML, CSS. Их преимуществами являются оптимальные возможности для обработки, сохранения и визуализации информации, а также обеспечение интерактивной связи с потребителями.

Структура созданной веб-базирующей системы, специализирующейся для целей исследования словесных ассоциаций, охватывает четыре основных модуля: 1) управления словарями; 2) управления словами-стимулами; 3) управления словами-реакциями; 4) визуализации (ср. [Popov, Popova, Kordov, Zhelezov 2020]).

LABLASS предлагает удобный для работы интерфейс, возможность одновременной работы большого числа потребителей, контроль доступа и деятельности посредством разделенных прав доступа у разных потребителей. После ввода необходимой информации система предлагает возможности табличного представления введенных данных и статистического анализа, отображающего частотность появления словесных ассоциаций в созданных ассоциативных словарях.

Возможности LABLASS не сводятся только к включению готовых лексикографических источников: они намного шире, что находит выражение в создании новых словарей, визуализации и сопоставлении данных различных словарей. Это делает систему удобной для сопоставительного и контра-

стивного представления данных из источников, а также для их визуализации в контексте ассоциативно-вербальной сети. Статистическая сопоставимость данных в LABLASS создает оптимальные условия для аналитической работы исследователя, позволяя привлекать данные и из создаваемого нового словаря, и из словарей, уже существующих в системе.

В контексте настоящей самой общей презентации LABLASS будет предпринята попытка выявить ее преимущества для адекватного исследования детских ассоциаций. Сразу возникает вопрос о массивах / базах с ассоциативными данными, введенными в настоящую веб-систему.

В LABLASS загружены ассоциативные данные, обособленные в две группы в зависимости от статуса лексикографического источника, а именно:

- опубликованные болгарские словари: *Български норми на словесни асоциации* [Герганов 1984]—**БНСА**, *Речник на детските словесни асоциации* [Попова 2020]—**РДСА**, *Речник на асоциациите на носителите на български език от района на село Осмар, Шуменско* [Попова, Недялкова 2022]—**РАБЕО**;
- словари, находящиеся в рабочем режиме создания в веб-системе, на различном этапе готовности: *Речник на български словесни асоциации* (ассоциативные реакции извлекаются в эксперименте 2019–2022 годов)—**РБСА**; *Нов речник на детските словесни асоциации* (ассоциативные реакции извлекаются в эксперименте 2021–2022 годов)—**НРДСА**; *Речник на словесни асоциации на монолингви (български) и билингви (български и турски)* (ассоциативные реакции выявлены в эксперименте 2019–2022 годов)—**РСАМБ**.

Три опубликованных болгарских словаря (БНСА, РДСА, РАБЕО), онлайн версия которых представлена в веб-системе, существенно отличаются друг от друга и в отношении возраста и числа исследованных лиц, и в отношении способа проведения ассоциативного эксперимента (устный–письменный в БНСА, письменный–письменный в РАБЕО и устный–устный в РДСА), и в отношении списка слов-стимулов. Последний лексикографический источник (РАБЕО) связан с частным исследованием процесса старения слов в ментальном лексиконе жителей одной болгарской деревни, в связи с чем перечень слов-стимулов более специфичен (в него включены слова со

статусом стареющих и устаревших).

Остальные словари, находящиеся на данный момент в рабочем режиме создания в LABLASS, основываются на ассоциациях, извлеченных из опроса, реализуемого в письменном–письменном варианте. Исключением является только РДСА, в котором дети-респонденты отвечают устно на устно предъявленные стимулы. Здесь используется перечень со словами-стимулами эксперимента 90-х гг. XX века, который лег в основу РДСА, что было бы солидным базисом для исследований динамики ментального детского лексикона.

В основу **РСАМБ** положена дифференциация ассоциаций по возрастному критерию (дети—взрослые), статусу обследованных лиц в качестве монолингвов (болгарский язык) или билингвов (турецкий—болгарский язык). В РСАМБ данные систематизируются посредством одного из разнообразных форматов структурирования LABLASS-а—модульного, что позволяет каждый из составляющих систему модулей (ассоциативные данные взрослых-монолингвов, детей-монолингвов, взрослых-билингвов, детей-билингвов) сопоставить с другим словарем (или модулем в другом словаре). Например, если в разделе «Визуализация» выбрать реакции на стимул *бабушка* в РДСА и компонент «Взрослые-монолингвы» РСАМБ, в табличном виде показываются данные учета критерия *возраст*.

Этот эскиз ассоциативных коллекций в LABLASS дает ясное представление о разнообразии данных, что, в свою очередь, свидетельствует о наличии солидной базы планирования исследований детских ассоциаций с разных точек зрения. А возможности, которые создает система визуализации и табличного представления словесных ассоциаций из различных словарей, а также статистического анализа данных, приводят к новому качеству исследовательского труда и к более высокой степени пунктуальности в процессе обработки эмпирического материала.

В контексте сказанного выше будет предпринята попытка наметить преимущества пользования веб-системой LABLASS при изучении детских словесных ассоциаций, которые отражены в основном с ориентацией на данные электронного варианта РДСА [Попова 2020]. Однако необходимо отметить, что в общий банк детских ассоциаций веб-системы вошли и дан-

ные НРДСА и РСАМБ (несмотря на то, что эти словари находятся пока на этапе создания). С точки зрения интерпретации критерия «детский возраст» в этом массиве четко выделяются две подгруппы данных.

В двух ассоциативных словарях первый тип данных получен из речи детей дошкольного возраста (5–7 лет), которые не умеют читать и писать. Данные систематизированы в следующих источниках:

- РДСА (опубликован и охватывает ассоциации 100 детей-монолингвов из Северо-Восточной Болгарии);
- НРДСА (его создание продолжается, на данном этапе охвачены ассоциации 24 детей монолингвов из Северо-Восточной Болгарии).

Второй тип данных получен от лиц, условно определенных как дети (в широком понимании термина). Так, в РСАМБ в контексте его модульной структуры систематизированы ассоциации лиц в возрасте от 5–6 до 18 лет, причем в количественном плане симметрично представлены подгруппы лиц дошкольного, начального школьного, основного и старшего школьного возраста. В РСАМБ, который все еще находится в процессе создания, на данном этапе существования в LABLASS отображены данные 120 детей-монолингвов и 166 детей-билингвов, а также 121 взрослого монолингва и 165 взрослых билингвов. Коллекция могла бы послужить в качестве хорошей эмпирической базы для сопоставительных исследований ментального лексикона взрослых и детей, при этом становится возможным изучить и некоторые аспекты, связанные с языковым профилем исследуемых лиц.

Показателен тот факт, что ассоциативные эксперименты, в результате которых извлекались данные в РДСА, с одной стороны, и в НРДСА и РСАМБ, с другой, проводились в периоды 1990–2000 гг. и 2019–2022 гг. Несмотря на то, что их разделяют всего 2–3 десятилетия, эти два периода кардинально отличаются друг от друга. Если первый отмечен переходом из одного социального строя в другой со всеми сопутствующими его драматическими изменениями в жизни людей и радикальными изменениями в обществе, то второй полностью попадает под знак пандемии ковид и экстремальной технократии. Процессы, протекающие в оба периода, находят свое отражение в лексиконе, что наиболее четко можно продемонстрировать путем изучения ассоциаций наивных носителей языка (и в частности — детей). В связи

с этим коллекции РДСА и на НРДСА можно было бы определить как надежные источники данных для изучения изменений в детском ментальном лексиконе. А это становится хорошим базисом для поиска оптимальных решений проблем усвоения словаря современным ребенком в новом времени.

### Литература

*Герганов Е.* (ред.). Български норми на словесни асоциации. С.: Наука и изкуство, 1984.

*Попова В.* Речник на детските словесни асоциации. Ш.: УИ «Еп. Константин Преславски», 2020.

*Popov D., Popova V., Kordov K., Zhelezov, S.* Bulgarian associative dictionaries in the LABLASS web-based system. // Speech and Computer. 22nd International Conference, SPECOM 2020, St. Petersburg, October 06–10, 2020, Proceedings. A. Karpov, R. Potapova (Eds.). Springer International Publishing. 2020. 379–388.

*Попова В., Недялкова А.* Речник на асоциациите на носителите на български език от района на село Осмар, Шуменско. Ш.: УИ «Еп. Константин Преславски», 2022.

*С. Н. Поспелова*

*Воронежский государственный университет,*

*г. Воронеж, Россия*

[sdankov@yandex.ru](mailto:sdankov@yandex.ru)

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСОВ ПРОСОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В настоящей статье представлены результаты исследования по выявлению и описанию комплексов просодических средств в игровой коммуникации двух русских мальчиков дошкольного возраста, а также сравнительного аудитивного анализа описанных просодических комплексов и фрагментов речевого инпута.

**Ключевые слова:** просодия, аудитивный анализ спонтанной звучащей речи, психолингвистический эксперимент, игровая коммуникация, речевой инпут.

## **FUNCTIONING OF COMPLEXES OF PROSODIC MEANS IN THE COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article presents the results of a study on the identification and description of complexes of prosodic means in the play communication of two Russian preschoolers (boys), as well as a comparative auditive analysis of the prosodic complexes and fragments of the speech input.

**Keywords:** prosody, auditory analysis of spontaneous speech, psycholinguistic experiment, play communication, speech input.

Исследования в области речевого онтогенеза дают основание утверждать, что первым уровнем языка, который усваивается ребенком и который впоследствии служит основой для реализации лексических единиц и синтаксических конструкций в речи, является уровень речевой просодии. С первых дней жизни ребенок, не понимая смысла обращенной к нему речи, реагирует на звуковую сторону высказывания. Вместе с тем до настоящего времени просодия является наименее исследованным компонентом детской звучащей речи. Это обуславливает актуальность настоящего исследования,

целью которого является выявление и описание комплексов просодических средств в игровой коммуникации дошкольников.

Комплексы просодических средств включают в себя различные аудитивно воспринимаемые параметры речи: высоту тона голоса, громкость, темп речи, ритмические признаки, напряженность голоса, тембральную окраску и артикуляционные признаки звуков. Устойчивые просодические комплексы были впервые описаны в работах исследователей Галльской фонетической школы [Krech et al. 1991; Bose 2003; 2010] и обозначены термином «Sprechausdruck». Отмечается, что просодические комплексы не являются врожденными, а приобретаются исключительно на основе многократного восприятия и усвоения релевантных просодических признаков из речевого инпута. Просодические комплексы на материале немецкой звучащей речи дошкольников описаны в работе И. Бозе [Bose 2003], исследование с участием русских детей было проведено впервые.

**Материал исследования.** Для настоящего исследования был составлен корпус из шести видеозаписей игровой коммуникации двух русских мальчиков (возраст на момент начала записи—4 года (Игнат) и 5 лет 3 месяца (Коля)). Оба мальчика к моменту начала съемок посещали детский сад (1,5 и 2 года соответственно) и являлись единственными детьми в семье. Родители, бабушки и дедушки мальчиков имеют высшее образование, мальчики состоят в родственных связях друг с другом. Видеозапись осуществлялась регулярно на протяжении шести месяцев в «естественных» для детей условиях по месту жительства одного из мальчиков, оператор не вмешивался в игровой процесс и коммуникацию. В момент записи дети играли с кубиками Лего, примеряя на себя роли различных персонажей— капитана корабля, спасателя, врача, фермера и т.д. Игра, по мнению многих отечественных и зарубежных психологов и психолингвистов [Выготский 1966; Эльконин 1971; Oerter 1999], является ведущей деятельностью в возрасте 4–6 лет, именно по этой причине в качестве объекта нашего исследования была выбрана игровая коммуникация. Дети, находясь в естественных для них условиях, увлеченно играя, спокойно реагируют на камеру в момент проведения видеозаписи, что позволяет минимизировать эффект «парадокса наблюдателя». Объем полученных записей составил 3,5 часа.



**Методика исследования.** Мы исходили из понимания взаимообусловленного единства вербальных и невербальных средств коммуникации и ситуативного контекста, при этом фокус исследования был сосредоточен на описании речевых и голосовых особенностей детской игровой коммуникации. Видеозаписи были нарезаны на небольшие фрагменты, конвертированы в формат wav и затранскрибированы в транскрипционной системе GAT2 [Selting et al. 2009]. На начальном этапе записи были оформлены в минимальном транскрипте, в котором, наряду с вербальной информацией, указывались особенности произношения, мимики, жестикуляции.

В ходе многократного прослушивания из полученного корпуса видеозаписей были выделены 4 группы речевых фрагментов: речь в роли «супергероя», речь в роли «рассказчика сказки», в роли «строгого авторитарного взрослого» и «маленького обиженного ребенка». Названия фрагментов обсуждались в ходе ряда психолингвистических экспериментов по восприятию просодических образцов, проведенных с участием носителей русского и немецкого языков.

На следующем этапе фрагменты были предложены к прослушиванию экспертам-фонетистам, сотрудникам Научно-методического центра фонетики ВГУ под руководством Л. В. Величковой. При участии экспертов был проведен аудитивный анализ, включавший в себя восприятие мелодической, ритмической, темпоральной характеристик, а также тембральной окраски. При работе экспертами использовался каталог аудитивно воспринимаемых параметров речи. Полученные от экспертов данные были систематизированы, и на их основе были составлены «инвентари просодических средств» для реализации определенных речевых ролей в детской игровой коммуникации.

Результаты аудитивного анализа детской коммуникации были сопоставлены с аудитивным анализом фрагментов речевого инпута — эпизодов из мультфильма «Щенячий патруль» и начальными фрагментами аудиосказок «Хитрая наука» и «Аленький цветочек». Родители мальчиков уточнили, что на момент проведения видеозаписей ребята контактировали именно с этими медиапродуктами.

## Результаты и их обсуждение

В результате сравнительного аудитивного анализа фрагментов детской коммуникации и речевого инпута было выявлено большое количество сходных черт. Так, для просодического образца «супергерой» из мультфильма «Щенячий патруль» характерны скачкообразные изменения высоты тона голоса, громкости, напряженный голос, большое количество ударностей с резким восходящим движением тона. Речь характеризуется ритмом «стаккато», отличительной особенностью которого является «чеканность», четкость произношения акцентуированных и неакцентуированных слогов. Ритм «стаккато» (в противоположность ритму «легато») не является типичным для русской речи и функционирует в корпусе нашего исследования в качестве экспрессивного средства. Речь мальчиков, аналогично речи героев мультфильма, звучит решительно, энергично, драматично. В ряде случаев мальчики размахивают руками в стороны, топают ногами, закрывают глаза, тем самым транслируя свою напряженность различными невербальными средствами.

Мальчики неоднократно используют медиа-клише: «Щенячий патруль, на базу!», «Райдер зовет!». Интересен тот факт, что данные фразы могут произноситься мальчиками с неодинаковой интенсивностью, указывающей на различную степень вовлеченности в игровой процесс.

Речь в роли «рассказчика сказки», напротив, отличается замедленным темпом, обилием длинных пауз, равномерным распределением акцентов в начале, середине и в конце ритмической группы, которое является характерной особенностью начала, зачина русских сказок [Stock, Veličkova 2002: 190]. Акцентуированные гласные произносятся протяжно, нараспев, движения тона плавные, тембр голоса «светлый». Данный просодический образец напоминает *motherese* — регистр общения матерей с младенцами. Помимо голосовых, в речи в роли «рассказчика сказки» присутствуют и другие особенности, в частности диминутивы (*листочки, цветочки, красивенькое*), частое начало предложений с союза «и». В ряде случаев ребенок покачивается всем телом в такт речи, что свидетельствует о «ритмическом переживании» [Теплов 1947: 272].

Стоит отметить, что описанные просодические образцы, заимствованные детьми из их речевого окружения, не просто «копируются», а креативно

включаются в существующие игровые обстоятельства. Этот факт соотносится с утверждением К. Чуковского о том, что мозг «гениального лингвиста» выполняет огромную работу по координации полученных знаний, а речевое развитие, таким образом, представляет собой «единство подражания и творчества» [Чуковский 2019: 30].

К значимым наблюдениям относится тот факт, что описанные просодические образцы были верно интерпретированы немецкоязычными студентами, не знающими русского языка, с участием которых был проведен психолингвистический эксперимент по восприятию образцов. Вероятно, просодические образцы содержат ряд универсальных речевых параметров, которые позволяют носителям другого языка распознавать эмоциональную информацию и определять характер речевой роли. Выявление национально-специфических и универсальных параметров речи в просодических образцах может являться задачей дальнейших исследований в этом направлении.

Дальнейшее исследование предполагает расширение корпуса исследования за счет аналогичных видеозаписей с участием девочек. В рамках настоящего исследования мы работали с материалом звучащей речи мальчиков, поскольку имели возможность получить качественные видеозаписи именно с участием мальчиков. Однако интересен вопрос о вероятных гендерных различиях в реализации просодических образцов в речи дошкольников.

## Литература

- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
- Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947.
- Чуковский К. И.* От двух до пяти. Минск: Дискурс, 2019.
- Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
- Bose I.* Doch da sin ja' nur muster. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2003.
- Bose I.* Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache // Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin, NewYork: de Gruyter, 2010. S. 29–68.
- Krech E. M., Richter G., Stock E., Suttner J.* Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden

- und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie-Verlag, 1991.
- Oerter R.* Psychologie des Spiels. Weinheim: Beltz, 1999. 344 S.
- Selting M. et al.* Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2) // Gesprächsforschung—Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. № 10. S. 353–402.
- Stock E., Veličkova L.* Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2002.

# СИНТАКСИС. НАРРАТИВ. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ

*М. Б. Елисеева<sup>1</sup>*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[melyseeva@yandex.ru](mailto:melyseeva@yandex.ru)

## ДВУКОМПОНЕНТНЫЕ И МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В РАННЕЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ТИПИЧНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ

**Аннотация.** В речи детей референциального типа первые двукомпонентные высказывания появляются прежде, чем ребенок научится изменять слова. После возникновения первых грамматических категорий из речи детей, идущих этим путем в освоении грамматики, «бесформенные» предложения вытесняются «формально-грамматическими», хотя и не сразу. При этом окказиональное формообразование появляется внутри предложений из двух или более слов, а трех- и четырехсловные предложения в основном грамматичны. Более редким случаем является появление инноваций внутри высказываний из одного слова. Дети экспрессивного типа могут начать производить предложения с весьма ограниченным словарем и долго не отказываются от телеграфной речи, сохраняя семантический линейный синтаксис даже внутри фраз из 5–6 слов. Такие «поздноморфологичные» дети находятся в группе риска.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, детский синтаксис, голофразы, телеграфная речь, pivot grammar, двукомпонентные высказывания, многокомпонентные высказывания, линейный и нелинейный синтаксис.

## TWO-WORD AND MULTI-WORD UTTERANCES IN EARLY CHILD SPEECH: TYPICAL AND INDIVIDUAL

**Abstract.** In the speech of children of the referential type, the first two-word utterances appear before a child learns to change words. Typically, innovations appear within sentences of two or more words. Multi-word utterances are mostly grammatically correct. Innovations within single-word statements are less common. Children of the expressive

---

<sup>1</sup> Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

type begin to produce sentences with a limited vocabulary and retain telegraphic speech for a long time. These children are at risk.

**Keywords:** speech ontogenesis, holophrastic/one-word utterances, telegraphic speech, pivot grammar, two-word utterances, multi-word utterances, linear and non-linear syntax.

*Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина*

Этапы развития детского синтаксиса можно описать, используя терминологию, которой в разное время пользовались разные исследователи. Располагаем термины в порядке их появления.

**1 этап.** «Однословные предложения», «слова-предложения» [Гвоздев 2007: 152]; holophrastic, or one-word, utterances [Braine 1960]; «смысловый синтаксис», «глубокий» в модели Леонтьева-Ахутиной [Ахутина 2021: 424], Single Word Utterances [Bloom 1973], однословные высказывания, голофразы [Цейтлин 2000]— калькирование английского термина. Термин голофраза стал самым употребительным в современной отечественной онтолингвистике, возможно, из-за своей метафоричности (речь ребенка объемна, как голограмма) и однословности: «...в данных высказываниях, несмотря на ограниченность формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура... Каждая из голофраз функционально эквивалентна развернутому высказыванию взрослого... Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предворяя синтаксическое структурирование высказывания» [Цейтлин 2000: 210–213]. Этот период В. Дресслер называет периодом экстраграмматики. Отметим, что сам факт предшествования предложения слову отмечался давно: «...Предложение предшествует слову... каждое из так называемых слов ребенка в его отрывочной речи заменяет значительное число разнообразных предложений» [Селли 1901: 198].

**2 этап.** «Предложения из двух слов-корней», «двухсловное предложение» [Гвоздев 2007: 163, 338], telegraphic speech, telegraphic talk, telegraphic style, telegrammatic speech, two-word utterances [Brown@Fraser 1963], «семантический синтаксис» в модели Леонтьева-Ахутиной. Психологи и некоторые онтолингвисты используют русскую кальку «телеграфная речь».

Этот термин тоже метафоричен, поскольку отсутствие вспомогательных глаголов, предлогов, союзов и окончаний делает речь ребенка похожей на телеграмму. Оба эти этапа Т. В. Ахутина и А. Н. Леонтьев относят к линейной грамматике.

М. Braine писал о *pivot-grammar*, когда к опорному элементу (закрытого класса) типа *more, no, off, I, you, it* поочередно присоединяются слова открытого класса, — это происходит не сразу: необходимо достижение уровня некоторой продуктивности, когда ребенок начинает использовать предложения довольно часто. В речи русскоговорящих детей опорными являются слова *там, еще, бай, дай (дать), вот, нет* и некоторые другие. В. А. Еливановой предложено оценивать переход от этапа голофраз к этапу двукомпонентных высказываний по ряду критериев, связанных с синтаксической продуктивностью: количественному, качественному, «инновационно-синтаксическому» [Еливанова 2004: 20].

Говоря о подобных предложениях, исследователи используют термины «двусловные высказывания», «двукомпонентные высказывания», «двусинтаксемные высказывания», однако отдадим себе отчет в том, что предложения из двух слов могут оказаться и другого, «нетелеграфного» типа.

**3 этап.** Возникновение грамматически оформленных фраз («формально-грамматический», «поверхностный» в модели Леонтьева-Ахутиной — «нелинейная грамматика»). Внутри предложений начинают использоваться слова различных частей речи с изменением аффиксов и морфологическими инновациями.

Параллельно происходит рост длины предложения (либо путем соединения неизменных слов, либо в рамках предложений с нормативной грамматикой) с постепенным усложнением структуры. Предложения, состоящие из двух и более слов, называют *multiple-word utterances*, многокомпонентными высказываниями.

Рассмотрим развитие синтаксиса в речи трех детей с различными речевыми стратегиями.

Развитие синтаксиса Жени Г. (все примеры взяты из дневника [Гвоздев 1981]) можно считать типичным: именно такой путь проходят многие дети, судя по материалу современных материнских дневников.

Переход от однословных предложений к двусловным А. Н. Гвоздев отмечает так: «Двухсловное предложение появляется около 1,7,15 и сначала встречается редко» [Гвоздев 2007: 338]. После 1,9,7 А. Н. Гвоздев отмечает в дневнике: «Очень обычны предложения из двух слов». Именно после этого возникают предложения с опорными компонентами: «Сегодня утром сказал целую речь, правда, из однообразных выражений, именно: Ма'цик ба'ба, па'па' ба'ба', Лена' пруа', Тёся пруа', ки'ська пруа'. Все это тоном перечисления» (*ба-ба- бай-бай, пруа* — гулять). Несмотря на то, что А. Н. Гвоздев записывает эти фразы через запятую, он сам считает их отдельными предложениями. В основном в состав первых фраз входят слова языка нянь, но предложения могут состоять и целиком из обычных слов: 1,9,8 Клеватский оставил лужу от своих сапог, и Женя указывал на нее и кричал: *дядя бадя!* Одновременно пополняется активный словарь, но далеко не все новые слова Женя включает в предложения.

Единственное «телеграфное» высказывание из 4-х слов встретилось в 1, 9, 21: *Ма'ма тя'м ни'ська цита'ть*. В этот же день впервые употреблены два слова в форме дательного падежа и глагол в форме настоящего времени. После этого Женя некоторое время еще использует дву- и трехсловные «телеграфные» предложения. Однако грамматический и семантический синтаксис сосуществуют. Ср.: *Ма'ма ма'ся купа'ть* (1,9,24); *Па'на сиди'ть* (1,9,25); *Мама сёська* — мама метет щеткой (1,9,28); *Се'на гуля'ля* — Женя гулял (1,10,17); *несёт мука* (1,11,29), *дай пепельница* (2,1,12); *дай кольку* (1,11,4), *дай клею* (1,11,5). Однако после 1,10 в основном употребляются грамматически оформленные предложения. Длина предложения может достигать 14 слов: — *Я пососал бумажку, выплюнул ее к себе на руку и бросил на пол* (2,10,13).

Теперь опишем другой путь освоения синтаксиса, характерный для Виталика С., тяготеющего к экспрессивному стилю речевого развития. Примеры приведены из дневника матери [От двух до трех 1998: 46–70].

Первые двусловные высказывания отмечены в 1,11,16 после 27-го слова: *Дай чай, Папа ням-ням*. Активный словарь рос медленно, и фразы употреблялись нечасто — *разумеется*, «телеграфные». Опорными элементами были слова *дай (дать), там, вот, нет, еще, бай-бай, где, другой* и другие:



2,0,22 — Где твоя кровать? Показывает пальцем: *Во ба-бай*. Потом показывает на мою подушку: *Мама бай-бай*. На папину подушку: *Папа ба-бай*.

2,1,15 *Тика-тика бай-бай* (часы спать — после заключительной песенки в передаче «Спокойной ночи, малыши»).

Опорным элементом часто было слово *во* (вот): *Мама, во беки — таблетки* (2,3,16); Показывает, где он обжег живот, и говорит: *Во бо-бо*. Показывает на место прививки: *Во дугой бо-бо* (2,3,30). *Во бука* (буква) *А* (2,4,25): *Во мама, папа и Така* (Виталик) (2,5,00).

В 2,7 мама отмечает многозначность слова *дугой* (другой), которое ребенок употреблял с 2,3: 1. Второй, следующий: *Дугой вука* (другая рука); 2. Не эта, не этот: *Дугой доц* — о поливочной машине; *Во дугой бр-бр!* (Вот другая машина); *Во пось, и дугой пось, и дугой*; 3. Еще: *Дугой чай* (ещё чай). *Дай дугой мяська* (ещё мяса).

Постепенно фразы удлиняются до 5–6 слов, но синтаксис остается линейным: *Папа, ни ни чай, во-тпру-тпру* — Папа, не пей чай, вот (надо) гулять (2,3,04); *Тёте, тпру-тпру дощика мока* — Тетя, гулять (нельзя), дождик, мокро; *Баба ни. Баба тпру-тпру пось* — Бабы нет, баба уехала на поезде (2,4,12); Просится гулять: *Мама, дай тпру-тпру* (2,4,10).

Отрицание выражается с помощью компонента «ника»: *Ника Така вав-вав нам-нам* — Виталика не укусит волк (2,4,28).

В 2,4,10 папа назвал Виталика обезьянкой; мальчику это понравилось, он фонетически упростил это слово и создал рифму *Така-бияка*. В 2,5,14 Виталик ел клубнику и капнул на футболку. Произошел следующий диалог с мамой: — *Ой, мама, газь бока. Мама, мой бока!* (Ой, мама, грязь на футболке. Мама, мой футболку! — Ну и поросенок ты, Виталик. — *Ника Така чу-чу* — *Така бияка* (Виталик не поросенок, Виталик — обезьяна).

Телеграфная речь исчезает к 2,10, когда ребенок начал усваивать морфологические категории. 2,10,02: *Мама, тетя гоит: вот чет* (Мама, тетя говорит: вот черт); 2,10,19: *Мама, тсс, тихо: там кто-то идет; наено, дядя у-у-у* (страшный). 2,10,23: *Фу, чет, атозика шубу мамял* (Фу, черт, автобус шубу помял). Предложения могли быть довольно длинными — до 9 слов. Однако все падежи существительного не появились в речи ребенка даже к трем годам. Такую стратегию можно назвать компенсаторной.

Иная, но тоже компенсаторная стратегия подробно описана в монографии [Елисеева 2014]. Она встретилась в речи ребенка референциально-го речевого стиля, однако это не значит, что все референциальные дети следуют ей. Это можно считать индивидуальной особенностью: развитие морфологии и лексикона в речи Лизы Е. до 2-х лет опережали развитие синтаксиса.

Опишем основные выводы, полученные в монографии. От 1,8,13 до 1,9 отмечены три двусловных «телеграфных» высказывания, но после 1,9 произошел морфологический взрыв — и аграмматичных предложений больше не было. До двух лет было записано 109 двусловных высказываний, но с межсловной паузой, а иногда и повтором каждого слова: *Бадаит, бадаит ... тьякан, тьякан* — падает стакан (1,9,21). С. Н. Цейтлин отмечает: «Паузы... можно трактовать как происходящее на глазах соединение голофраз... смысловая цельность рождается раньше, чем связность, а первоначальная связность выражается лишь в простом соположении элементов — одного вслед за другим» [Елисеева 2014: 189]. После 2-х лет паузы исчезают и ребенок свободно употребляет многословные высказывания. Как и у Жени, к трем годам длина некоторых предложений достигает 14 слов: — *Помнишь, когда мы с папой шли к бабушке, там я у папы просила лошадку* (2,11,5). Особенности этапа «формально-грамматического» синтаксиса в речи Лизы заключаются в том, что окказиональное формообразование началось в 1,9 и до 2 лет активно происходило внутри однословных высказываний, которые уже никак нельзя назвать голофразами. Количество формообразовательных инноваций от 1,9 до 3 лет — 301.

Если сравнивать эти две разные компенсаторные стратегии в усвоении синтаксиса и морфологии детьми, следует признать, что ребенок, долгое время соединяющий в предложения неизменяемые слова, относится к группе риска в плане своего речевого развития (хотя уровень когнитивного развития такого ребенка при этом может быть высоким).

## Литература

Ахутина Т. В. Исследования порождения и восприятия речи в отечественной психолингвистике // Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–

- 2021): Коллективная монография. М.: Институт языкознания–ММА, 2021. С. 423–435.
- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: Дневник науч. наблюдений. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1981.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
- Еливанова В. А. Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.
- Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. Монография. М.: ЯСК, 2014.
- От двух до трех. Дневниковые записи / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. СПб.: Бионт, 1998.
- Селли Д. Очерки по психологии детства. М.: Издание К. И. Тихомирова, 1901.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: ВЛАДОС, 2000.
- Bloom L.* One Word at a Time: the Use of Single Word Utterances before Syntax. — The Hague; Paris: Mouton Publishers, 1973.
- Brown R. @ Fraser C.* The Acquisition of Syntax // Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes / ed. by C. Cofer and B. Musgrave, 1963.

*П. М. Эйсмонт*

*СПбГУ,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[p.eysmont@spbu.ru](mailto:p.eysmont@spbu.ru)

## **ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА ГОВОРЯЩЕГО И СПОСОБА ПОРОЖДЕНИЯ СВЯЗНОГО ТЕКСТА НА РАЗВИТИЕ СЮЖЕТА<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье анализируется зависимость представления последовательности сюжетных событий в спонтанных устных извлеченных рассказах детей трех возрастных групп — старший дошкольный возраст (6–7 лет), младший школьный возраст (9–10 лет) и средний школьный возраст (13–14 лет). Представленные результаты подтверждают полученные в предыдущих исследованиях данные о переходе от непоследовательного, путаного порядка изложения событий на ранних этапах усвоения навыков построения связного текста к последовательному, прямому порядку логического или хронологического перехода от одного события к другому в старшем возрасте. В то же время проведенный анализ показывает, что даже в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети испытывают трудности в последовательном изложении событий при порождении отложенного пересказа по невербальному стимулу.

**Ключевые слова:** устный нарратив, события, цельность, детская речь, вербальный стимул, невербальный стимул.

## **THE INFLUENCE OF a SPEAKER'S AGE AND THE FORM OF ELICITATION ON THE PLOT DEVELOPMENT IN CHILD NARRATIVES**

**Abstract.** The paper discusses the dependence of the representation of plot events in spontaneous oral elicited stories produced by children of three age groups — senior preschool age (6–7 years old), primary school age (9–10 years old), and middle school age (13–14 years old). The results confirm the data obtained in the previous studies. All studies have shown gradual shift from an inconsistent confusing order of event representation in the early stages of mastering the skills of producing of a coherent text to a consistent direct order of logical or chronological connections between one event to another at an older age. At the same time, the analysis shows that even at senior preschool and primary school age, children experience difficulties in coherent representation of events when producing a delayed retelling in response to a non-verbal stimulus.

---

<sup>1</sup> Проект поддержан грантом РФФИ «Устный и письменный нарратив как вторичный текст: особенности порождения разными категориями носителей русского языка» (№ 20–012–00290).

**Keywords:** narrative, events, child language, verbal stimulus, non-verbal stimulus, cohesion.

Связный монологический текст, являясь одним из важных компонентов становления языковой личности [Седов 2004], требует у говорящего наличия не только собственно языковых знаний и умений, но и определенного уровня когнитивного развития, высоких возможностей рабочей памяти, сформированности модели психического состояния (theory of mind) и т.д. [Roth, Speckmann 1986; Aksu-Коç 1994; Tomasello 2003]. Все эти навыки необходимы для организации содержательной структуры текста, обеспечения логических переходов от отдельных событий к связному повествованию, оперирования различными персонажами и передачи мотивов и результатов их действий.

Первые связные рассказы отличаются краткостью и рубленостью повествования, отсутствием логических связей между перечисляемыми событиями; на следующем этапе усвоения навыков построения связных текстов возможно появление достаточно полно описанных отдельных сюжетных эпизодов при полном опущении остальных событий, однако в текстах сохраняется отсутствие деталей, указания причин и оценки действий персонажей [Botwin, Sutton-Smith 1977; Ovchinnikova 2005; Pearson, de Villiers 2005]. Возраст, когда дети способны порождать зрелые монологические рассказы, многие исследователи определяют как младший школьный [Botwin, Sutton-Smith 1977; Van Dam 2010; Shin, Cairns 2012]. Однако и в этом возрасте прослеживаются значительные различия между личными нарративами, которые ребенок порождает по собственной инициативе, и так называемыми вторичными нарративами, которые основаны на некотором внешнем стимульном материале, при этом усвоение норм построения последних заметно отстает от того, что наблюдается в организации цельности и связности личных нарративов детей дошкольного возраста.

В рамках данного исследования была проведена серия экспериментов с детьми трех возрастных групп — старшие дошкольники (6–7 лет), младшие школьники (9–10 лет) и учащиеся средней школы (13–14 лет) по методике извлеченного рассказа. Для каждой возрастной группы серия состояла из нескольких этапов, в рамках которых испытуемые пересказывали мультфильм или небольшой рассказ в устной или письменной форме. Все испы-

туемые являются монолингвами и посещают средние общеобразовательные учреждения г. Череповец Вологодской области<sup>2</sup>.

В данной статье представлены результаты двух этапов экспериментальной серии с детьми каждой возрастной группы: на первом этапе дети слушали рассказ М. М. Зощенко «Умная птичка», после чего каждый участник пересказывал его в индивидуальном режиме; на втором этапе дети смотрели фрагмент мультфильма «Как стать большим?», после чего также в индивидуальном режиме его пересказывали. Таким образом, в результате отложенного пересказа (вербального и невербального стимула) в трех возрастных группах были получены по два типа связного текста. Задача порождения вторичного нарратива на базе невербального стимула осложняется необходимостью в процессе пересказа перестраиваться с изобразительной модальности на языковую через промежуточный этап обработки и анализа зрительной информации, в то время как при порождении вторичного нарратива на базе вербального стимула испытуемые изначально взаимодействуют с языковыми данными, которые могут быть воспроизведены в том или ином виде в их собственных нарративах.

Всего было проанализировано 157 рассказов. Данные о количестве испытуемых и объеме полученных текстов представлены в табл. 1.

В анализируемых текстах было выявлено несколько возможных порядков передачи сюжетных событий исходного стимульного материала:

- прямой порядок, при котором события следуют в том же порядке, что и в стимульном материале;
- обратный порядок, при котором события излагаются в прямо противоположном порядке;
- путанный порядок, при котором события излагаются в случайном порядке либо присутствует перестановка последовательности нескольких событий;
- краткое содержание, при котором представлена только общая идея рассказа или мультфильма и перечислены некоторые отдельные события;

---

<sup>2</sup> К сожалению, в связи с пандемией коронавируса не было возможности провести все этапы экспериментальной сессии с одними и теми же испытуемыми.

Таблица 1 Количество испытуемых, принявших участие в эксперименте; средняя длина рассказа в словоупотреблениях; средняя длина клаузы в словоупотреблениях (MLU)

	1 этап			2 этап		
	Кол-во испытуемых	Средняя длина рассказа в с/у	MLU	Кол-во испытуемых	Средняя длина рассказа в с/у	MLU
Дошкольный возраст	32	38,8	6,2	29	75,7	6,2
Младший школьный возраст	24	99,9	7,5	21	95,9	15,25
Средний школьный возраст	31	109,7	7,4	20	130	12,4

- отсутствие сюжетного рассказа, при котором испытуемый только называет персонажа или упоминает какое-то одно вырванное из всей истории событие. Последние два возможных порядка изложения событий стимульного материала были обнаружены только в текстах детей дошкольного возраста, причем пересказы, содержащие лишь скупое и рубленое краткое перечисление событий как рассказа, так и мультфильма, в обоих случаях были самым частотным способом организации содержательной структуры нарратива (см. рис. 1 и рис. 2):

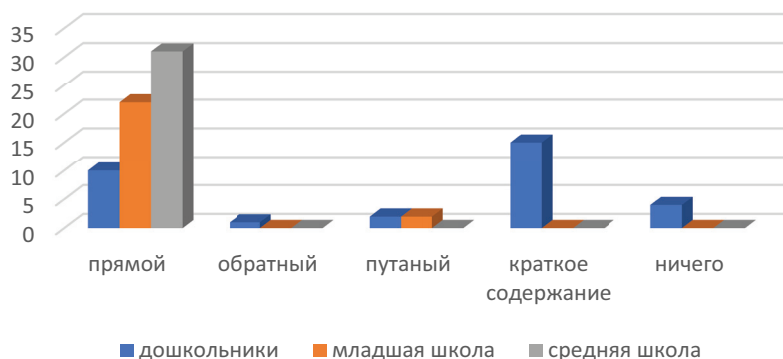


Рис. 1. Порядок сюжетных событий при пересказе вербального стимула

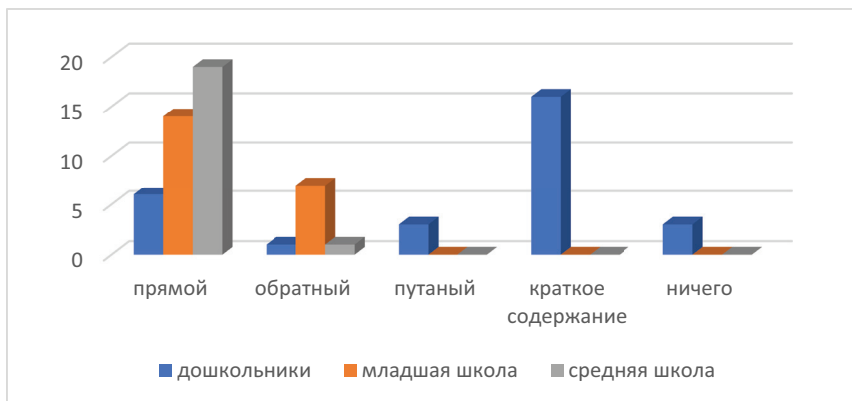


Рис 2. Порядок сюжетных событий при пересказе невербального стимула

Полученные данные показывают, что дети среднего школьного возраста практически в 100 % случаев вне зависимости от типа стимула пересказывают исходный сюжет, не отступая от исходного порядка событий. Статистический анализ подтверждает, что тип стимула не является значимым фактором для порядка изложения событий для детей данной возрастной группы ( $\chi^2=1.581$ ,  $p>0.05$ ), что верно и для детей старшего дошкольного возраста ( $\chi^2=1.231$ ,  $p>0.05$ ). А вот на структуру пересказов детей младшего школьного возраста тип стимула оказывает статистически значимое влияние ( $\chi^2=10.625$ ,  $p=0.005$ ): дети в этом возрасте значительно успешнее справляются с пересказом вербального стимула, чем невербального, что может быть обусловлено большей привычностью первого типа задания в рамках школьной программы.

В отличие от типа стимула возраст оказывается статистически значимым фактором как при пересказе вербального ( $\chi^2=48.693$ ,  $p<0.01$ ), так и при пересказе невербального стимула ( $\chi^2=53.286$ ,  $p<0.01$ ). Дети среднего школьного возраста строят повествование в соответствии с порядком следования событий в стимульном материале, что невозможно без активной работы рабочей памяти, которая не только сохраняет развитие сюжета в исходном произведении, но и удерживает в фокусе ход развития собственного повествования ребенка, введенных персонажей и логику перехода от одного со-



бытия к другому. В противоположность этой стратегии дети старшего дошкольного возраста склонны сводить весь сюжет исходного рассказа к его основной идее, используя обращение к разрозненным событиям лишь как подтверждение высказанной в начале пересказа темы. Прямое влияние на такой результат объема активной рабочей памяти подтверждается тем, что при одновременном с просмотром невербального стимула порождении вторичного нарратива дети дошкольного возраста также соблюдают прямой порядок следования событий [Эйсмонт 2017].

Таким образом, проведенный анализ подтверждает ранее полученные выводы о том, что с возрастом вторичные нарративы становятся длиннее, события излагаются в соответствующем исходному замыслу порядке, логика развития сюжета становится яснее. В то же время выясняется, что дети старшего дошкольного возраста при порождении отложенных пересказов испытывают сложности организации содержательной цельности текста, которые типичны для личных связных рассказов на ранних этапах развития — сюжетная линия не соблюдается, пересказ сводится к краткому перечислению событий или к общей формулировке основной идеи повествования вне зависимости от типа стимула, а дети младшего школьного возраста демонстрируют такие сложности порождения текста только при отложенном пересказе невербального стимула. Дети среднего школьного возраста порождают соответствующие стандартным параметрам организации цельного связного рассказа нарративы при обоих проанализированных типах стимула.

## Литература

- Седов К. Ф.* Дискурс и личность. М., Лабиринт, 2004.
- Эйсмонт П. М.* Эпизод и событие в устном детском нарративе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2017. № 5. С. 67–76.
- Aksu-Koç A.* Development of linguistic forms: Turkish // *Relating Events in Narrative: A crosslinguistic developmental study.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. Pp. 217–255.
- Botvin G., Sutton-Smith B.* The Development of Structural Complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology.* 1977. Vol. 3. Pp. 377–388.

- Ovchinnikova I.* Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development / *Psychology of Language and Communication*. — 2005. Vol. 9, № 1. P. 29–53.
- Pearson B.Z., de Villiers P.A.* Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. In: *Encyclopedia of language and linguistics* / edited by K. Brown, E. Lieven. Oxford, UK: Elsevier, 2005. P. 686–693.
- Roth F.P., Speckman N.J.* Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1986. Vol. 51. Pp.8–23.
- Shin N.L., Smith Cairns H.* The development of NP selection in school age children: Reference and Spanish subject pronouns. *Language Acquisition*. 2012. Vol. 19, № 1. Pp. 3–38.
- Tomasello M.* *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, 2003.
- Van Dam* Development of cohesion in normal children's narratives. Project report, 2010.

*М. А. Пономарева*

*СПбГУ,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[masha.ponomareva@mail.ru](mailto:masha.ponomareva@mail.ru)

## ЭЛЛИПСИС СУБЪЕКТА В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>

**Аннотация.** В работе сопоставляется письменная речь детей двух возрастных групп (3–4 классы и 7 класс) с точки зрения выбора способа выражения синтаксического субъекта. Материалом для исследования служат письменные пересказы. Внимание акцентируется на использовании эллипсиса как вида опущения субъекта и факторах, которые влияют на выбор: смена референта и позиция субъекта в предложении. Результаты показывают, что факторы значимы для обеих групп, а процент использования эллипсиса возрастает с 19,4 % до 22 %.

**Ключевые слова:** эллипсис субъекта, синтаксический субъект, референция, детская речь, письменная речь.

## SUBJECT ELLIPSIS IN WRITTEN SPEECH OF RUSSIAN NATIVE CHILDREN AND TEENAGERS

**Abstract.** The paper compares written speech of children of two age groups (grades 3–4 and grade 7) in terms of choosing a way to express a syntactic subject. The material of the study includes written retellings produced by children. The attention of the research is paid to the use of ellipsis as a type of subject omission and factors that affect the choice: the switch of the reference and the position of the subject. The results show that the factors are significant for both groups, and the percentage of use of the ellipse increases from 19.4 % to 22 %.

**Keywords:** subject ellipsis, syntactic subject, reference, language acquisition, written speech.

Интерес к эллипсису как объекту исследования обусловлен прежде всего двумя факторами.

---

<sup>1</sup> Проект поддержан грантом РФФИ «Устный и письменный нарратив как вторичный текст: особенности порождения разными категориями носителей русского языка» (№ 20–012–00290).

Во-первых, это разнообразные трактовки эллипсиса разными исследователями, которые опираются на возможность восстановления опущенного элемента из контекста, но подразумевают разные границы этого явления. Так, Я.Г. Тестелец определяет эллипсис как «сокращение повторяющейся части в одном или нескольких предложениях в связном тексте или диалоге» [Тестелец 2001: 172] и рассматривает примеры типа *Иван вошёл и поздоровался* как эллипсис. Е.В. Падучева считает такие примеры эллиптическим сокращением, которое предлагает считать отличным от эллипсиса явлением [Падучева 1974]. Е.В. Грудева, рассматривая эллипсис приглагольных актантов, связывает понятие эллипсиса с синтаксической избыточностью и предлагает разграничивать три вида синтаксического опущения—эллипсис, редукцию и компенсацию. Эллипсис Е.В. Грудева определяет как «контекстное или ситуационное опущение тех или иных элементов высказывания, которые могут быть восстановлены; при этом общий смысл высказывания, соответствующего конструкции с эллипсисом, с одной стороны, и соответствующего конструкции без него—с другой, один и тот же» [Грудева 2007: 150]. Интересно здесь и мнение В.Б. Касевича, который акцентирует внимание на том, что в случае эллипсиса имеет место выбор—опустить или не опускать единицу, и результатом такого опущения является эллипсис (цит. по: [Грудева 2007]). Предметом данного исследования также является эллипсис приглагольных актантов, а именно то, какие факторы обуславливают выбор эллиптивной или полной конструкции в речи детей и подростков.

Во-вторых, исследования эллипсиса представляются актуальными, поскольку правила эллиптирования для разных языков отличаются [Грудева 2008; Касевич 2014], а статус русского языка с точки зрения *pro-drop* остается неопределенным. Это объясняет интерес не только к определяющим возможность эллиптирования конструкции факторам, но и к самому усвоению соответствующих правил: как пишет П.М. Эйсмонт, к 7–8 годам дети ещё испытывают сложности с «заполнением» валентностей глагола в силу отсутствия навыков выражения семантических характеристик, «в частности, при помощи правил эллипсиса и редукции» [Эйсмонт 2008: 17].

Целью исследования было сопоставить уровень усвоения правил эл-

липтирования детьми младшего школьного возраста и подростками на материале письменных пересказов просмотренного мультфильма. В эксперименте приняли участие две группы русскоязычных детей: ученики 3–4 классов в возрасте 9–10 лет и ученики 7 класса общеобразовательных школ г. Череповца и Ленинградской области. Возраст участников обусловлен тем, что письменной речи дети начинают направленно обучаться только в школе и в 3–4 классе находятся в самом начале ее освоения, тогда как 7 класс М. Р. Львов относит ко второму этапу овладения грамматическим строем речи и характеризует как «время выравнивания употребления» грамматических форм [Львов 1979: 53]. В ходе эксперимента участникам было предложено посмотреть фрагмент мультфильма «Как стать большим?» (Союзмультфильм, 1967) и пересказать в письменном виде все, что они запомнили. Для исследования использовались записи, собранные в рамках гранта РФФИ «Устный и письменный нарратив как вторичный текст: особенности порождения разными категориями носителей русского языка» (№ 20–012–00290). Было проанализировано 27 письменных пересказов семиклассников и 31 письменный пересказ учеников 3–4 классов. Поскольку нас интересовал прежде всего эллипсис приглагольных актантов, тексты были разделены на клаузы с глагольной вершиной (903 и 792 клаузы соответственно). Клаузы были проанализированы с точки зрения способа выражения субъекта. В качестве возможных способов выражения синтаксического субъекта были выделены эллипсис и редукция как механизмы незаполнения валентности синтаксического субъекта, а также именная группа (лексическое выражение субъекта) и местоимение. Были исключены клаузы с глаголом *быть*, остальные клаузы не были разделены на финитные и нефинитные, так как ввиду выделения эллипсиса и редукции необходимость в этом разделении отпала. В качестве редукции рассматривалось опущение субъекта при инфинитиве, деепричастии и императиве, а также в односоставных предложениях [Грудева 2007]. При разметке все местоимения (не только личные, но и указательные и относительные) были аннотированы как местоименный способ реализации субъекта.

На основании проведённого анализа удалось получить следующие результаты:

1) наиболее частотным способом выражения субъекта в письменных пересказах учеников 3–4 классов оказалась лексическая номинация (33,6 % от всех способов выражения субъекта), наименее частотным — редукция (16 % от всех способов выражения субъекта), на долю местоимения и эллипсиса пришёл 31 % и 19,4 % соответственно;

2) наиболее частотным способом выражения субъекта в письменных пересказах учеников 7 класса оказалась также лексическая номинация (34,6 % от всех способов выражения субъекта), наименее частотным — редукция (19,2 % от всех способов выражения субъекта), на долю местоимения и эллипсиса пришлось 24,2 % и 22 % соответственно;

3) в ходе попарного сопоставления письменных пересказов двух возрастных групп по каждому из четырех способов выражения с целью проверки статистической значимости различий с помощью критерия U-Манна-Уитни удалось выяснить, что различия являются значимыми для эллипсиса ( $p=0,027$ ), лексической номинации ( $p=0,016$ ) и редукции ( $p<0,001$ ), но не являются значимыми для местоимения ( $p=1$ ).

В ходе дальнейшего анализа пересказы разных возрастных групп рассматривались отдельно с целью оценить, насколько значимыми оказываются выбранные факторы для каждой из них. Редукция как способ выражения в данном случае исключалась, поскольку использование ее как способа выражения субъекта определяется не сторонними факторами, а грамматическими правилами языка.

В качестве первого фактора, влияющего на выбор способа выражения субъекта, рассматривалась смена референта<sup>2</sup>, и все клаузы были проанализированы с точки зрения наличия или отсутствия такой смены. Для анализа статистической значимости связи между сменой референта и выбором способа выражения субъекта был произведен анализ таблиц сопряженности с использованием критерия  $\chi^2$ . В результате оказалось, что связь между выбором способа выражения субъекта и сменой референта действительно

---

<sup>2</sup> П. М. Эйсмонт на основании экспериментального исследования связной речи детей в возрасте от 4 до 7 лет характеризует смену референта как фактор, влияющий на опущение субъекта, поскольку переход к новому референту предполагает эксплицитное заполнение субъ-ектной валентности [Эйсмонт 2016].

значима статистически ( $\chi^2=278,354$ ,  $p<0,001$  для пересказов семиклассников и  $\chi^2=279,759$ ,  $p<0,001$  для пересказов учеников младшей школы).

В качестве второго фактора, способного повлиять на обозначение синтаксического субъекта, мы рассматривали позицию. С этой целью было выделено три типа позиций, а именно: главная клауза, зависимая клауза и однородные члены для отделения собственно эллипсиса от сочинительного сокращения. Статистическая значимость в данном случае также была проверена с помощью таблиц сопряженности с использованием критерия  $\chi^2$ . Согласно полученным результатам, позиция также является статистически значимым фактором выбора ( $\chi^2=580,420$ ,  $p<0,001$  для пересказов семиклассников и  $\chi^2=462,047$ ,  $p<0,001$  для пересказов учеников младшей школы).

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что к седьмому классу письменная речь школьников претерпевает изменения по сравнению с 3–4 классом с точки зрения способа обозначения субъекта, тогда как факторы позиции и смены референта оказываются значимыми в обоих случаях. Меньший процент местоимений у учеников седьмого класса может быть обусловлен тем, что ученики младших классов по сравнению с ними в большем проценте случаев используют местоимения при наличии смены референта (30 % случаев у семиклассников против 38 % случаев у учеников младших классов), причина чего, вероятно, кроется в том, что к десяти годам процесс развития коммуникативной компетенции еще не закончен [Седов 2004].

## Литература

- Грудева Е. В.* Избыточность и эллипсис в русском письменном тексте. Череповец, 2007.
- Грудева Е. В.* Валентностный класс глаголов и эллипсис приглагольных актантов в современном русском языке (экспериментальное и корпусное исследование) // Мир русского слова. 2008. № 4. С. 22–29.
- Касевич В. Б.* Эллипсис и pro-drop // ActaLinguistica Petropolitana: Труды Института лингвистических исследований. 2014. Т. X, ч. 3. С. 315–323.
- Львов М. Р.* Тенденции развития речи учащихся: пособие для студентов пед. института. Вып. 2. М.: Изд-во МГПУ им. В. И. Ленина, 1979.
- Падучева Е. В.* О семантике синтаксиса. М.: Наука, 1974.

- Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
- Тестелец Я. Г.* Введение в общий синтаксис. М.: Изд-во РГГУ, 2001.
- Эйсмонт П. М.* Семантика и синтаксис спонтанного нарратива (экспериментальное исследование на материале русского языка): автореф. дис. ... к-та филол. наук. СПб, 2008.
- Эйсмонт П. М.* Опущение синтаксического субъекта в русской связной детской речи // Типология морфосинтаксических параметров: Материалы междунар. конф. / Под ред. М. Б. Коношенко, Е. А. Лютикова, А. В. Циммерлинг. М., 2016—С. 348–358.



*Л. Н. Галактионова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
[spb-tam@mail.ru](mailto:spb-tam@mail.ru)

## **О ВОЗМОЖНОСТИ СПОНТАННОГО ОСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются исследования педагогов, лингвистов, психологов, посвященные изучению феноменов языкового чутья и орфографической интуиции.

**Ключевые слова:** онтолингвистика, спонтанное освоение орфографии, языковое чутье, грамотность.

## **ON THE POSSIBILITY OF IMPLICIT LEARNING OF SPELLING BY CHILDREN**

**Abstract.** The paper discusses different researches made by teachers, linguists, and psychologists devoted to the study of the phenomenon of linguistic and spelling intuition.

**Keywords:** ontolinguistics, spontaneous learning of writing skills, implicit learning, linguistic intuition.

Анализируя письменную продукцию детей дошкольного возраста, исследователи детской речи отмечают, что многие дошкольники делают сравнительно небольшое количество ошибок в тех местах, где для безошибочного написания требуется применение тех или иных правил. Наблюдения за спонтанной письменной речью детей и проведенные эксперименты позволяют сделать выводы о том, что ряд графических и орфографических правил дошкольники осваивают имплицитно, еще до начала школьного обучения [Цейтлин 2004; 2019; Павлова 2016; Сальникова 2016 и др.].

Отмеченные случаи спонтанного освоения детьми ряда правил правописания обусловлены проявлением особой чувствительности к языку — языковой интуиции.

Явление «чувства языка» широко обсуждается в трудах выдающихся

педагогов, лингвистов, психологов. Вопрос о феномене языковой интуиции возникает в трудах исследователей еще в первой половине XIX века.

Ф. И. Буслаев в труде «О преподавании отечественного языка» предлагает при обучении детей использовать генетическую методу: опираться на врожденные способности ребенка к языку — дар слова [Буслаев 1992].

Основоположник научной педагогики К. Д. Ушинский первой целью обучения детей русскому языку называет развитие в детях врожденной душевной способности — дара слова, или «словесного инстинкта» [Ушинский 1974].

Л. В. Щерба отмечает присущие речевой организации человека неосознанные обобщенные представления о языковых явлениях — проявления лингвистического инстинкта [Щерба 1957].

Термин «языковое чутье» использует в своих работах И. А. Бодуэн де Куртенэ, называя это чутье действительным и вполне объективным фактом [Бодуэн де Куртенэ 1963].

Феномен языкового чутья отмечается в трудах психологов. Д. Н. Богоявленский проводит и описывает эксперименты, направленные на изучения процесса освоения орфографии детьми. В ходе экспериментов ученый обнаруживает умение детей практически безошибочно сопоставлять и обобщать слова по сходству корней и называет его проявлением «подсознательной грамматики» [Богоявленский 1957].

По мнению Л. И. Божович, чувство языка «возникает в тех случаях, когда само правило, понятие не становится предметом сознательного усвоения ребенком. В этих случаях овладение понятием, обобщением, несомненно, происходит, так как без этого немислимо было бы достигнуть и результата, но характер такого обобщения имеет своеобразные черты неосознанного знания» [Божович 1946: 41].

Как справедливо отмечает Е. Д. Божович, «содержание и механизмы чувства языка получают разные трактовки, систематизировать которые довольно трудно» [Божович 1988: 71]. Мы вслед за Е. Д. Божович будем понимать под чувством языка «эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке» [Там же: 71].

Орфографическое чувство (орфографическая интуиция, врожденная

грамотность), проявление которого еще в дошкольном возрасте отмечают исследователи детской речи, является частным случаем «чувства языка». Учитывая бессознательную природу орфографической интуиции, нельзя говорить однозначно о ее механизмах. Однако, анализируя мнения исследователей, можно заметить, что предположения о «фундаменте», на котором базируется орфографическое чутье, схожи и соотносятся с особенностями русского правописания.

В. Ф. Иванова называет письмо грамотного человека «портретным письмом», имея в виду отображение на письме «портретов» единых по значению корней и аффиксов. «Морфологическое правописание является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом по возможности единообразную передачу этих частей на письме» [Иванова 1976: 138].

Психолог Г. Г. Граник называет основным психологическим механизмом грамотного письма «упреждение и удержание правилосообразных морфемных блоков или “сросшихся” в блок частей различных морфем» и замечает, что «блоки для пишущего выступают как целостные образования, мгновенно им опознаваемые» [Граник 1995: 28].

А. Н. Гвоздев поднимает вопрос о роли чтения в процессе освоения орфографии и формулирует идею о том, что детьми в качестве элементов графического языка усваиваются не столько отдельные образы слов, «которые являются цельными простыми единицами и формируются изолированно от образов других слов» [Гвоздев 1934: 16], сколько представления о правилах письма.

С. Н. Цейтлин пишет о внутреннем графическом лексиконе. В этом лексиконе хранятся образы слогов, морфем и морфемных сочетаний [Цейтлин 2004].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что механизм орфографического чутья основывается на запоминании образов слов и морфем, а также осознании необходимости единообразной передачи морфем на письме. В подтверждение изложенным теоретическим положениям приведем некоторые примеры из детской речи.

На просьбу взрослого объяснить то или иное написание дети могут прямо сослаться на читательский опыт и на то, что слово есть в их графическом лексиконе.

1) Мама: — Почему ты написала пОцелуй? А. (6;6): — *Так в книжечке написано.*

2) Мама: — Она или Ана? А. (7;0): — *Она.* Мама: — Почему? А.: — *Потому что вспомнила из книжечки.*

3) *«Я вспоминаю, как слово пишется»* А. (8;5)

Следующий пример показывает, как ребенок понимает словообразовательную мотивацию слова и делит его на морфемы.

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

Проверяя тексты диктантов, написанных первоклассниками, мы заметили, что некоторые дети писали префикс отдельно в словах «без зубый», «от бери», «с делаю» (Анжелика), «под прыгну», «от бери» (Павел) и др. Представляется, что такие написания также могут быть свидетельством того, что дети неосознанно членят слова на морфемы.

Анализируя написания дошкольников, можно заметить, что дети начинают применять морфемный принцип орфографии самостоятельно или с незначительной помощью взрослых.

1) Ася рассуждает: — *«Кофейный» — от слова «кофе». Не скажешь же «кафе».* (6,3)

2) Ася (6;3) пишет слово «СТАЛОВАЯ». Взрослый спрашивает девочку, почему столовая так называется. После этого Ася сама находит ошибку в корне (взрослый отмечает, что даже не говорит ребенку об этой ошибке).

3) Мама: Почему ты написала хОлОдильник, а не хАлАдильник?

Агата (7,4): *Халадильник от слова халад, а холодильник от слова холод.*

Не всегда словообразовательные связи устанавливаются детьми верно.

1) — Как мы пишем слово «дуб»: через «Б» или «П»?

Олеся (6;0) подумала и говорит: — *ДуП, потому что — дуПло.*

2) Агата (7,4) спрашивает у мамы: *Почему в неделе семь дней, а воскресенье от слова восемь?* (Девочка связывает «воскресенье» со словом «во-

семь» и ориентируется на эту связь при написании).

О. С. Сальникова замечает, что нормативные написания могут быть объяснены не только влиянием письменного инпута, но и «вниманием ребенка-дошкольника к звучащей речи окружающих» [Сальникова 2014: 17] и приводит в пример противопоставления «один — много» (рассказ — рассказы, дуб — дубы); «большой — маленький» (дуб — дубок, рассказ — рассказик). О. С. Сальникова предполагает, что при выборе написания ребенок может ориентироваться и на разговорные слова (велосипед — велик, телевизор — телик).

Таким образом, феномен языковой интуиции (и в частности орфографической интуиции) отмечают ученые разных областей: педагоги, психологи, лингвисты, онтолингвисты. Орфографическое чутье проявляется еще в дошкольном возрасте и делает возможным спонтанное освоения ряда орфографических правил.

Безусловно, не все дошкольники будут в равной мере обладать способностями к спонтанному освоению орфографии. Но нам представляется, что есть факторы, на которые можно повлиять средствами лингводидактического сопровождения: это развитие языковой рефлексии, поддержание интереса к языку и к чтению, развитие зрительной памяти, организация письменного инпута.

Методика обучения орфографии должна учитывать способности детей к спонтанному освоению правил, опираться на чувство языка и языковую интуицию. Об этом писали педагоги и методисты еще два столетия назад, но до сих пор явление чувства языка недостаточно учитывается в школьном обучении.

## Литература

*Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957.

*Бодуэн де Куртенэ И. А.* Значение языка как предмета изучения // И. А. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. М.: Изд-во АН СССР, 1963.

*Божович Е. Д.* О функциях чувства языка и решении школьниками семантико-син-

- таксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70–78.
- Божович Л. И.* Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии // Изв. АПН РСФСР. Вып. 3. М.; Л., 1946. С. 27–60.
- Буслаев Ф. И.* Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992.
- Гвоздев А. Н.* К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 4. С. 4–19.
- Граник Г. Г.* Психологические закономерности орфографической грамотности. Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 24–28.
- Иванова В. Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1976.
- Павлова Н. П.* К вопросу об общих закономерностях освоения письма ребенком // Русский язык в школе. 2016. № 5. С. 19–24.
- Сальникова О. С.* Без правил, но правильно: нормативные написания детей дошкольного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2014. № 2. С. 14–21.
- Сальникова О. С.* Эмерджентная грамотность: «экологически чистая письменная продукция» детей 7 лет // Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной междунар. науч. конф. (23–26 марта 2016, Санкт-Петербург). Иваново: Листос, 2016. С. 263–267.
- Ушинский К. Д.* О первоначальном преподавании русского языка. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. М., 1974.
- Цейтлин С. Н.* Освоение языка в свете теории имплицитного научения // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: материалы ежегодной международной научной конференции (24–26 июня 2019, Санкт-Петербург). Иваново: Листос, 2019. С. 3–6.
- Цейтлин С. Н.* 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, 2004. С. 30–39.
- Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.

*Лина Ван*

СПбГУ,

г. Санкт-Петербург, Россия

[linawang511@gmail.com](mailto:linawang511@gmail.com)

## **РУССКИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С МЕДИАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ И В РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В докладе рассматриваются предложно-падежные конструкции с осложненным медиативным значением. Сравниваются способы маркирования медиативных отношений в речи русскоязычных дошкольников и младших школьников и носителей китайского языка в условиях выполнения задания на описание картинки. Анализируются причины трудностей освоения медиативных значений, делаются наблюдения о специфике речевых ошибок русскоязычных детей и китайских студентов и о влиянии родного языка в процессе освоения падежных конструкций китайскими студентами.

**Ключевые слова:** детская речь, медиатив, онтолингвистика, предложно-падежная конструкция, речевая ошибка.

## **RUSSIAN PREPOSITIONAL CASE CONSTRUCTIONS WITH MEDIATIVE MEANING IN THE SPEECH OF RUSSIAN CHILDREN AND IN THE RUSSIAN SPEECH OF CHINESE STUDENTS**

**Abstract.** The paper discusses prepositional case constructions with complex mediative meaning. The study compares ways of marking mediative relations in the speech of Russian-speaking preschoolers and younger schoolchildren and native Chinese speakers presented with the task of describing a picture. We have analyzed reasons for the difficulties in mastering mediative meanings, as well as observed specifics of speech errors made by Russian-speaking children and Chinese students, and the influence of the native language in the process of mastering case constructions by Chinese students.

**Keywords:** child language, mediative meaning, ontolinguistics, prepositional case construction, speech error.

Изучение русского языка—сложная задача для китайских студентов, и в их речи часто возникают грамматические ошибки. Ошибки, по опреде-

лению А. А. Леонтьева, являются «сигналом разошедшегося шва речевого механизма», а их изучение позволяет делать выводы об организации структуры падежных значений в русском языке и о процессах порождения речи в случаях затрудненной коммуникации (при недостаточном владении языком) [Леонтьев 1991: 218–225].

А. А. Леонтьев и его коллеги рассматривают процесс овладения языком в рамках общей теории деятельности, согласно которой деятельность, в том числе речевая, состоит из осознанных действий и операций, протекающих без участия сознания [Леонтьев, Королева 1982: 7–8]. По мнению А. А. Леонтьева, ребенок переходит от операций к действиям, взрослый, изучающий язык в учебной ситуации, от действий—к операциям. Различие в осознаваемости речевых процессов должно приводить к разным типам ошибок. При этом, когда человек отключает сознательный контроль за порождением речи, в большей степени проявляется межъязыковая интерференция.

В «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой медиатив определяется как компонент со значением способа, средства действия [Золотова 2006: 430–432]. В русском языке способы выражения медиативных значений многообразны (твор. без предлога *забивать молоком*, с+твор. *мыть с мылом*, из+род. *вырезать из бумаги*, в, на+вин. *покупать на/за рубли*, на+предл. *замесить на дрожжах* и др.). В китайском языке медиатив выражаются с помощью предлогов: 用 при указании на средство или совместное действие [张建华 2012: 936]; 从—средство как исходную точку действия, 通过—направление траектории совершения действия через внутреннее пространство средства; 以、凭—расположение средства над объектом; 拿—инструментальное дополнение и др.

Несмотря на сложность организации медиативных значений в языках мира, специальных работ, позволяющих сравнить, как их осваивают иноязычные студенты и русские дети, пока не существует. Чтобы предпринять такой анализ, мы провели эксперимент. Мы шли от грамматического значения к средствам его вербализации, предполагая, что значение категории осваивается постепенно, осваивающие язык как 1-й и как 2-й испытывают потребность выразить определенное значение и ищут для этого определенные средства выражения.



Участниками эксперимента стали 47 русскоязычных детей (4–6 и 8–9 л.) и 32 студента факультета журналистики и филологического факультета СПбГУ с родным китайским языком (уровни А2–В1 и В2–С1). Испытуемым было предложено описать 17 картинок, используя заданные слова. Отбирая материал для эксперимента, мы воспользовались данными научной литературы [Золотова 2006; Белошапкова, Муравенко 1986]: включили в тест конструкции, в которых предполагалось наличие одного грамматически правильного ответа (напр., *зиповать молоком*), допускалась возможность выбора (напр., *мыть мылом*—*мыть с мылом*). Предполагалось также посмотреть, как выбор предлога зависит от лексического наполнения конструкции (*общаться /говорить по телефону—по скайпу/ в скайпе /через скайп*). Взрослым участникам предлагалось рассмотреть картинку и выбрать один из предложенных вариантов. Дети, описывая картинку, самостоятельно выбирали форму. Мы старались учитывать, что дизайн эксперимента вызывает определенную стратегию порождения формы и что часть предпочтений вызвана искусственной ситуацией общения, а для студентов еще и учебной ситуацией (ответ на вопрос преподавателя).

Гипотеза эксперимента состояла в том, что китайские студенты будут допускать существенно больше ошибок, чем русскоязычные дети, и пользоваться конструкцией *s+твор.* как в тех случаях, когда ее употребление возможно, так и тогда, когда оно ненормативно. В ходе эксперимента гипотеза подтвердилась: прототипическим способом для китайских студентов оказалась конструкция *s+твор.*: *мыть с мылом* (12—здесь и далее в скобках дается количество полученных ответов), *чистить с пастой* (19), *развести с водой* (5), *ставить тесто с дрожжами* (12), *общались с телефоном* (5), *шили с тканью разных расцветок* (9), *вязать с шерстью с крючком* (7), *делать с бумагой кораблики* (6). Но именно в этих случаях были допущены немногочисленные ошибки в речи русских детей.

Нередко студенты выбирали беспредложные формы: *шили тканью* (5), *можно вязать шерстью крючком* (5), *кормила ложкой кашей* (12), *делать бумагой кораблики* (10), *хотел менять значки конфетами* (5), *ставить тесто дрожжами* (5). Причина ошибок заключается в интерференции: в китайском в данном случае предлог не требуется. В речи детей конструкция без предлога

была частотной. У ребенка складываются общие представления о центральном способе выражения медиативных значений, которым он пользуется, когда конкретная конструкция с ее лексическим наполнением ему неизвестна: *покупать рублями* (4), *ставить тесто дрожжами* (2). Выбору этой конструкции способствовал левый контекст: выражая значения медиатива и фабрикатива, дети выбирали нормативную форму из+род., но, если при глаголе была форма в твор., возникали ошибки: *вязать крючком шерстью* (20).

На начальных этапах освоения РКИ студенты прибегали к симплификации, используя вин. без предлога в общем объектном значении: *делать бумагу, менять конфеты*. Большое количество ошибок в задании *Он рвал хлеб зубами и жадно запивал молоко* (16) можно объяснить влиянием левого контекста: говорящие предпочитали использовать однотипные синтаксические конструкции (*рвал хлеб—запивал молоко*). Подобных ошибок в речи детей не встречалось.

Неосвоенность оттенков медиативных значений приводила к неразличению предложно-падежных конструкций. Так, заполняя пропуск в предложении *Молоко и хлеб можно купить \_\_\_ рубли*, 9 студентов выбрали *за*, а не *на*. Обе конструкции грамматически правильны, но *за* вносит оттенок «предмет обмена» [Золотова 2004: 409]. В китайском языке таких различий не существует. Однако и дети также не всегда ощущают разницу в значении конструкций: *покупать на рубли* (9), *менять на конфеты* (46), что связано с низкой частотностью данных конструкций в речевом опыте ребенка.

В речи иностранцев можно отметить внутриязыковую интерференцию. Предлоги *из*, *с* в русском языке многозначны. При указании на исходную точку выбор предлога осуществляется в зависимости от направления действия с внешней поверхности предмета (*с*) или из его внутреннего пространства (*из*). В значении медиатива конструкции с *с* в литературном языке не употребляются, но предлоги, имеющие к тому же сходное звучание, смешиваются в сознании студентов и в этих значениях: *делать кораблики с бумаги* (6). В речи детей таких отклонений не было.

В речи студентов нередко случаи межъязыковой интерференции. Так, 14 человек допустили ошибку: *мама развела мёд в воду* вместо *водой* (в мед добавила воду) и *в воде* (в воду добавила мед). Используя предлог *в*, студен-

ты меньше внимания обращали на выбор флексии, употребляя предл. пад. вместо вин. У глаголов *добавить (куда)* и *развести (где)* в русском разная валентность, тогда как в китайском таких отличий нет: при указании на расположение внутри или направление внутрь используется 在...里.

Сложной для студентов оказалась конструкции *есть из тарелки, с ложки*, в которых инструментальное значение выступает вместе с указанием на исходную точку действия (*с* – указание на внешнюю поверхность, *из* — на внутреннюю). В китайском языке акцент делается на расположение предмета (*на/в тарелке*, варианты в китайском языке не различаются), сопространственные значения часто не дифференцируются или их выражение оказывается лексически связанным. Студенты выбирали варианты *ест на тарелке* (12), *в тарелке* (3), *на тарелку* (2).

Китайские студенты выбирают схожие стратегии при указании на транспортные средства. В русском литературном языке чаще используются формы *на+предл.*, однако при указании на происходящее внутри транспортного средства предпочтительнее формы *с в*, а при указании на общий способ передвижения *с+твор.* (*последним автобусом*), *твор.* без предлога [Всеволодова, Владимирский 2008: 80]. Во всех этих случаях в китайском требуется специальный предлог 乘坐, указывающий на средства передвижения. Большинство студентов прибегали к конструкциям с предлогами в любых типах контекстов. Русские дети использовали вариант *автобусом, на автобусе* при указании на конкретные события, произошедшие в транспорте; *в автобусе* при указании на передвижение в конкретном транспортном средстве и при указании на потенциальные способы передвижения.

Трудным оказывается освоение лексических ограничений, которые накладываются на употребление некоторых конструкций (*общаться через скайп, в скайпе* при невозможности *общаться через телефон, общаться в телефоне*). Варианты *через скайп /по скайпу* предполагают указание на инструмент-трассу [Белашапкина, Муравенко 1986: 81]. Обозначая средства связи, русские дети предпочитают конструкцию *по+дат.:* *по телефону* (39), *на телефоне* (1), *по скайпу, по телевизору, по монитору* (21), встречаются узуальные конструкции *общаться на компьютере* (ср. *работать на компьютере*), *компьютерной программой, с скайпом*.

Анализируя результаты экспериментов, мы обнаружили, что способы выражения комплексных медиативных отношений (в сочетании с локативными) оказываются сложными и для детей, и для носителей китайского языка. Согласно теории дискурса, грамматика второго языка усваивается в зависимости от частотности появления конструкций в речи, независимо от теоретических объяснений правил их употребления: если опыт в языке недостаточно большой, у детей и иностранцев возникают однотипные ошибки.

Русские дети допускают существенно меньше ошибок по сравнению с иностранными студентами. Исследователи речи русского ребенка также указывают на раннее (до 2-х лет) освоение семантических функций и малочисленность ошибок выбора форм [Цейтлин 2009: 274]. В отличие от иностранцев дети ошибались только в низкочастотных конструкциях. Этот факт можно объяснить, исходя из гипотезы Verb Island Hypothesis, выдвинутой М. Томаселло: дети сначала осваивают валентности отдельных глаголов, а потом осознают общность семантической функции [Сидорова 2018: 69]. Студенты идут от необходимости выразить осознаваемые ими семантические различия, в том числе важные в их родном языке, и чаще допускают ошибки. Таким образом, репертуар используемых детьми средств более узкий: если в литературном языке существуют варианты, дети выбирают самый частотный, не обращая внимания на контекст и на возможность выражения разных оттенков значения. Данные стратегии свидетельствуют о сознательном выборе в случае изучения иностранного языка даже при высоком уровне владения и о выборе на уровне бессознательного контроля в случае освоения языка в ходе коммуникации.

### Литература

- Белошапкова В. А., Муравенко Е. В.* Способы выражения инструментального значения в русском языке // Навстречу VI Конгрессу МАПРЯЛ. М.: Изд-во Гос. ин-та им. А. С. Пушкина, 1986. С. 79.
- Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю.* Способы выражения пространственных значений в русском языке. М.: Русский язык, 2008. С. 80.
- Золотова Г. А.* Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского

- синтаксиса. М.: Наука, 2006. С. 430–432.
- Леонтьев А. А.* Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 218–225.
- Леонтьев А. А., Королева Т. А.* Методика // Зарубежному преподавателю русского языка. М.: Русский язык, 1982. С. 7–8.
- Цейтлин. С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: ЯСК, 2009.
- 现代俄汉词典 (Новый русско-китайский словарь) / 张建华等编/—北京: 外语教学与研究出版社.1998.10(2012.12)重印.

# ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ БИЛИНГВОВ

*Г. Р. Доброва<sup>1</sup>*

*РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)*

*Н. Рингблом*

*Умео университет,  
г. Умео, Швеция  
[natasha.ringblom@slav.su.se](mailto:natasha.ringblom@slav.su.se)*

*О. Ненонен*

*Университет Тампере,  
г. Тампере, Финляндия  
[Olga.Nenonen@tuni.fi](mailto:Olga.Nenonen@tuni.fi)*

## «Я ВООБЩЕ НЕ ЗАВОРАЧИВАЮСЬ НА ЭТОМ»: КАК ВЕДУТ СЕБЯ ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДЕТИ, КОГДА ИМ НЕДОСТАЁТ РУССКИХ СЛОВ?

**Аннотация:** Статья посвящена стратегиям заполнения лексических лагун двуязычными детьми. Материал исследования собран из спонтанной речи русско-шведских и русско-финских детей-билингвов. Цель исследования — рассмотреть, когда и почему дети начинают сознательно использовать определенные стратегии. Мы предполагаем, что на выбор стратегий влияет возраст ребенка, степень владения русским языком, инпут, языковой опыт и опыт общения с другими людьми, настроение ребенка и отношение взрослых к его выбору.

**Ключевые слова:** лексические лагуны, стратегии заполнения лексических лагун, двуязычные дети.

## «I DON'T REALLY BOTHER ABOUT IT»: HOW DO BILINGUAL CHILDREN ACT, WHEN THEY LACK RUSSIAN WORDS?

---

<sup>1</sup> Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

**Abstract.** The article deals with the bilingual children's strategies to fill lexical gaps. The material is gathered from the spontaneous speech of Russian-Swedish and Russian-Finnish bilingual children. We aim at examining when and why children start to use certain strategies consciously. We argue that the strategy choice depends on the child's age, language proficiency, input, experience in language use and communication with others, child's mood at the moment of speech and adults' attitude to child's lexical choice.

**Keywords:** lexical gaps, strategies to fill lexical gaps, bilingual children.

В статье рассматриваются стратегии заполнения лексических лакун двуязычными детьми, проживающими за пределами России, с русским языком в качестве одного из родных, а также вопрос о том, в каком возрасте дети начинают использовать те или иные стратегии. Таким образом, основная цель исследования — понять, в каком возрасте и по какой причине дети начинают использовать те или иные стратегии, и определить, в каком возрасте и по какой причине они начинают использовать эти стратегии сознательно. Большинство русскоговорящих иммигрантов желает передать детям родной язык и культуру [Протасова, Родина 2005; Карпава, Рингблом, Забродская 2020], поэтому их дети нередко осваивают одновременно два языка. Однако русский язык часто развивается в условиях недостатка инпута, в результате чего язык среды становится сильным, а домашний язык (русский) слабым, эритажным [Выренкова, Полинская, Рахилина 2014].

Инпут составляет основной строительный материал, с помощью которого ребенок создает собственную языковую систему. Ввиду ограниченности инпута, детям может не хватать лексических и грамматических средств для того, чтобы выразить мысль по-русски. Случается также, что дети не могут в определенный момент актуализировать нужное слово [Доброва, Рингблом 2019]. Между собой дети в смешанных семьях чаще всего говорят по-шведски или, соответственно, по-фински. Когда детей-эритажников просят о чем-то рассказать, они нередко переходят на доминантный язык, особенно в тех ситуациях, когда знают, что их собеседник тоже владеет этим языком.

**В качестве материала** были использованы два корпуса — шведский и финский, состоящие из

- (1) наблюдений за спонтанной речью детей,
- (2) интервью с детьми,

- (3) тестов,
- (4) интервью с родителями,
- (5) опросов в социальных сетях.

Как показал наш материал, дети-эритажники часто испытывают лексический дефицит: (шв) *они хотели кушать... и потом кошка увидела...* [далее по-шведски] *vad heter maten?* 'Как сказать еда?'» (7,5). (ф) *И тогда мальчик пришел с рыбой, мячиком и с* (пауза, забыл слово на русском, с разрешения взрослого сказал по-фински) *онки* (удочкой / onki) (7,0). (ф) Яша, а это какой цвет?—*Не знаю. По-фински это* [далее по-фински] *turkoosi* (5,11). Дети могут быть незнакомы с русским словом или забывают его из-за отсутствия практики. Не находя нужного слова, дети часто используют жесты или просят им помочь.

Металингвистические комментарии нередко высказываются на доминантном (шведском или финском) языке: (шв) *и она туда летела и потом...* [далее по-шведски] *asså jag glömde bort!* 'Ой, я забыл!' *asså jag har det på tungan!* 'У меня ж на языке это вертится!' *HUND!* 'Собака!' (7,5). Однако для этой цели может использоваться и русский язык: (ф) *Я умею говорить по-русски, но я не знаю много слов или больше я не знаю* (как сказать по-русски) (7,3).

Интересно наблюдать, как дети-билингвы исправляют друг друга. В качестве примера приведем диалог двух братьев (ф) А (7,1) и Б (5,0):

Б: *Братик, ты знаешь, что у человека самая* [далее по-фински] *tärkeä osa* ('важная часть' по-фински)?

А: *Ты сказал на финском и на русском, я ничего не понял, скажи нормально.* (Так в семье говорят родители, когда дети переходят с русского на финский. Ребенок имитирует типичную реакцию родителей на переключение кода.)

Как видно из приведенного примера, дети копируют речевые модели поведения своих родителей.

(шв) Мама: *А почему ты была вчера такая nedstämd* (грустная)?

Ребенок: *Я не была nedstämd, вы меня irriterade* (злили).

Когда же ребенок все-таки остается в рамках русского языка и не может вспомнить нужное слово, он часто употребляет согипонимы как синонимы (подробнее об этом см. [Доброва, Рингблом 2017; Ненонен 2017]): (шв) *Маленький барашек тонет. Мама спешит ей помочь. Потом пришла*



лиса, очень любила и она подождала, пока козлёнок не вытащился (6,7). (ф) И тогда мальчик пришел с рыбой, мячиком... Мальчик так сильно удивился, что у него упал шарик (7,1).

Билингвы также часто смешивают близкие по звучанию лексические единицы: (шв) *Я это на своём гробу несла!* ('на своем горбу') (16 л.). Отметим, что подобные замены встречаются у билингвов в явно более старшем возрасте, чем у монолингвов.

Дети-билингвы, как и дети-монолингвы, компенсируя лексический дефицит, склонны к лексическим и словообразовательным инновациям: (ф) *Убольши́дем сильность закрытости, чтобы преступник не открыл дверь. Это шестидрат, у него шесть углов* (5,0). Эти инновации в принципе такие же, как у русских детей-монолингвов.

У шведско-русских и финско-русских билингвов встречаются **слова из «языка нянь»** (baby talk): (ф) *И тогда он не увидел, что киска скушала уже все ням ням рыбки* (7,0); (шв) *Ням-ням* (8,1). Для монолингвов такие стратегии характерны в возрасте 1–2 лет, максимум — в 3 года, но не в 7–8 лет.

Используют билингвы и уменьшительно-ласкательные формы в неподходящих контекстах и в существенно более старшем возрасте, чем русскоязычные монолингвы. В разговорах с родителями было отмечено, что и «дети» более старшего возраста (26 лет) называют, например, свои ноги «ножками», цветы «цветочками», штаны «штанишками». Русские дети-монолингвы тоже часто используют такие диминутивы вместо не диминутивов (подражая в этом своим матерям, в общении с детьми использующим диминутивы), и для этих детей-монолингвов диминутивы нередко становятся даже основным средством обозначения некоторых референтов («птичка» или «рыбка» — основное слово для обозначения птицы или рыбы). Но монолингвы избегают от этого обилия диминутивов в ситуациях, где диминутив не требуется, еще в дошкольном возрасте. Таким образом, можно отметить, что эритажные носители русского языка используют специфически **детские** лексические средства — слова из «языка нянь» и диминутивы — в более старшем возрасте, чем монолингвы, иногда и во взрослом возрасте.

Не умея подобрать необходимое слово, дети-билингвы нередко используют местоимения как универсальный заменитель. Местоимением заме-

няется не только существительное или прилагательное, но порой и целый фрагмент текста: (ф) *Кормят птицы или что-то. Они санками играют, на какие-то хоккей играют, какие-то просто лыжами катаются* (7,0).

У детей со слабым русским языком были отмечены **случаи трансфера**, например, в виде калек устойчивых словосочетаний: (шв) *Я получила больно* ('я ударилась') говорит ребенок-билингв 4 лет. Это воспроизведение шведской конструкции *få ont* ('получить боль'). Финско-русский билингв говорит: *взять фотографию* (по-фински *ottaa kuvan* 'сфотографироваться'). Дети-билингвы также могут наделять русское слово таким значением, которого у него нет, но которое есть у его финского соответствия в тех случаях, когда финское и относительно близкое ему по семантике русское слово звучат похоже: (ф) *у меня там много товара* (7,0; 5,2) ('у меня там много вещей' — слово *tavara* имеет в финском очень широкое значение 'вещи, предметы').

**В ходе исследования нам удалось выявить три этапа.**

**Этап 1: ребенок понимает, что в его окружении есть 2 языка** (начинается около 2 лет).

Так, ребенок, воспитываемый по принципу «один человек — один язык», реагирует, когда обычно не говорящий по-русски папа начинает говорить по-русски. При этом, даже понимая, что в его окружении есть 2 языка, ребенок может допускать семантические и грамматические ошибки, связанные с межъязыковой интерференцией, и не осознавать это как ошибку: (шв) «*Мой сын в 4 года говорил “я бегу длинно, вместо я бегу медленно”*» («медленно» *långsamt*).

**Этап 2: ребенок осознает, что ему не хватает определенного слова для выражения мысли**, и при необходимости извлечения нужного слова из ментального лексикона начинает использовать ту или иную стратегию компенсации лексического дефицита (начинается около 4 лет; однако некоторые родители отмечают это и в более позднем возрасте):

(шв)«*Мой билингв, 8 лет, два языка на одном уровне, если что-то не знает или забыл, начинает описывать. Например, после школы рассказал, что ел такое твердое желтое*» (морковку);

(шв)«*Наша забыла, как будет дворник. Сказала метельщики метляют... метлят*»;

Этап 3 (по «паспортному» возрасту частично совпадает со второй половиной этапа 2 и продолжается в более старшем возрасте): ребенок начинает использовать **металингвистические комментарии** в ситуациях, когда не может подобрать нужное русское слово, но уже понимает, что язык окружения использовать неуместно.

## **Выводы**

Исследованный материал позволяет предположить, что период осознанного выбора ребенком слов на том или ином языке зависит не столько от его возраста и степени владения русским языком, сколько от языкового опыта, особенностей инпута (включая использование самими взрослыми смешения языковых кодов при общении с ребенком), опыта общения ребенка с другими людьми, его настроения в момент высказывания и отношения взрослых к использованию «неправильных слов» в той или иной ситуации. Русскоязычный инпут двуязычных детей с русским слабым часто ограничен ситуациями, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни. Если родители «вообще не заворачиваются» (используя выражение, вынесенное в заголовок) на том, как говорит ребенок, то разделение языков может произойти позже, или по крайней мере в спонтанной речи невозможно заметить, разделяет ли ребенок языки или нет, потому что он, как и родители, «не заворачивается на этом».

В заключение представляется важным отметить, что дети-билингвы демонстрируют склонность к весьма приблизительным, неточным заменам слов. Если они не знают или не могут вовремя извлечь из ментального лексикона нужное слово, то они с удивительной легкостью заменяют его другим, причем это касается как «плана содержания», так и «плана выражения». Так, когда они вместо нужного слова используют согипоним («апельсин» вместо «мандарин») или холоним вместо меронима («кошка» вместо «хвост»), то они демонстрируют равнодушие к точности выбора слова, касающееся «плана содержания» («заменяю тем, что хоть как-то похоже по значению»). Когда же они заменяют слово «горб» словом «гроб» (*Я это на своем гробу несла*), то есть смешивают паронимы или похоже звучащие, с их точки зрения, слова, то они демонстрируют невнимание к точности «плана

выражения» («заменяю похожим по форме»). Кстати, замены слов словами, близкими по значению или по форме, характерны и для русскоязычных детей-монолингвов, но для монолингвов они характерны в более раннем возрасте, а в более старшем возрасте касаются обычно малораспространенных и абстрактных слов (типа «обаятельный» и «обонятельный») либо слов, у которых семантика очень близка, а различия обусловлены лишь традицией использования слова в языке (типа «стадо овец» вместо «отара овец»). Детям же билингам (даже в относительно старшем возрасте) как будто бы безразлично, какое из слов использовать.

Почему же дети-билингвы проявляют такую склонность к приближенности, неточности выбора слова, причем касающуюся как «плана выражения» (похоже по форме), так и «плана содержания» (похоже по значению)? Видимо, это обусловлено двумя взаимосвязанными причинами, восходящими к особенностям инпута таких детей. Во-первых, круг людей, с которым такой ребенок общается по-русски, весьма ограничен, иногда он сводится к одному-двум членам семьи, что приводит ребенка к заключению, что его все равно поймут. А во-вторых, инпут таких детей часто весьма обеднен, у них просто нет в активном словаре нужных слов. Ребенок осознает, что, если будет пытаться подбирать всегда все слова точно, он просто не сможет осуществлять коммуникацию. Он вынужден (подобно совсем маленькому ребенку-монолингву) использовать то слово, которое смог подобрать, пусть и не точно отражающее нужный смысл, но позволяющее хоть как-то выразить мысль. До какого-то возраста ребенком-билингвом эта неточность выбора слова не осознается как проблема вообще, затем (в особенности это касается замен, связанных с «планом содержания») проблема начинает осознаваться как таковая — тогда и возникают металингвистические комментарии.

## Литература

- Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е. В.* Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык// Вопросы языкознания. 2014. № 3. С. 3–19.
- Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е.* О некоторых особенностях освоения глагольного

вида русско-шведскими детьми-билингвами: к вопросу о специфике «херитажного» языка // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*. 2019. Т. 3. № 15. С. 367–387.

*Доброва Г. Р., Рингблом Н. Е.* Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного) // *Проблемы онтолингвистики—2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной междунар. науч. конф.* Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 10–24.

*Ненонен О.* Лексико-грамматическое наполнение нарративов у двуязычных детей младшего школьного возраста (русско-финский билингвизм) // *Проблемы онтолингвистики—2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной междунар. науч. конф.* Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 165–170.

*Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.

*Karpava S., Ringblom N.; Zabrodskaja A.* A Look at the Translanguaging Space of Russian-speaking Families in Cyprus, Estonia and Sweden: On the Possible interrelationship between Family Language Policy and Linguistic Landscape. // Lydia Sciriha (Ed.). *Comparative Studies in Bilingualism and Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2020. Pp. 77–99.

*М. А. Еливанова*<sup>1</sup>  
РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[melivanova@yandex.ru](mailto:melivanova@yandex.ru)

*В. А. Семушина*  
ИИЯ, ГУАП,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[halaria@yandex.ru](mailto:halaria@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

**Аннотация.** Исследование посвящено анализу грамматических конструкций русской речи двух англо-русских детей-билингвов (возраст—до 11 лет), зафиксированной в диалогах с русскоязычными родственниками. Выявляются особенности построения синтаксических единиц, выбор форм слов. Сравнивается грамматика речи лучше говорящего на русском языке старшего брата и хуже говорящей младшей сестры. Грамматические ошибки билингвов сопоставляются с ошибками русскоязычных монолингвов раннего возраста, делаются предположения о возможных причинах появления ошибочных конструкций, одной из которых является влияние первого языка. При анализе грамматики уделяется внимание тому, как связаны выбор грамматических конструкций и лексем.

**Ключевые слова:** грамматика, синтаксические конструкции, билингвы, сочетаемость лексем, языковая интерференция.

## SPECIAL FEATURES OF GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN SPEECH OF RUSSIAN-ENGLISH BILINGUAL CHILDREN

**Abstract.** The study is dedicated to the analysis of Russian grammatical constructions in the speech of two English-Russian bilingual children (under 11 years old) recorded in dialogues with Russian-speaking relatives. We have found certain special features of the syntactic constructions and the choice of word forms. We have compared the grammars of the elder boy who speaks Russian better and his younger sister who speaks Russian worse;

---

<sup>1</sup> Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

and grammatical errors made by bilinguals and Russian-speaking monolinguals of early age. We assume there are several possible reasons for the erroneous constructions, one of which being the influence of the first language. When analysing grammar, attention is paid to the relation between the choice of grammatical constructions and lexemes.

**Keywords:** grammar, syntactic constructions, bilinguals, lexeme compatibility, language interference.

Лексикон в речевом онтогенезе и монолингвов, и билингвов начинает формироваться раньше, чем грамматическая система (см. [Цейтлин 2017; Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014]), и несет большую нагрузку в процессах речевой деятельности. Однако грамматически неверно оформленное высказывание обращает на себя внимание носителя языка в диалоге.

В центре настоящего исследования—проблема освоения грамматики детьми-билингвами. Речевым материалом послужили записи устной речи двух русско-английских билингвов—брата Рубена (в возрасте до 10 лет 11 месяцев) и сестры Стефани (в возрасте до 7 лет 6 месяцев). Дети являются симультанными билингвами [Доброва 2020; Лики билингвизма 2016], осваивающими английский (доминирующий) и русский языки одновременно. Мама старается говорить с детьми по-русски, но в некоторых случаях (в случае эмоционального напряжения детей, особенно с дочерью) переходит на первый для наших билингвов английский язык. По-русски говорит с внуками и живущая в Англии русская бабушка. Остальное окружение мальчика и девочки—англоязычное. Дети каждый год бывают в России 2–3 раза, живут в Санкт-Петербурге 2–4 недели и слышат практически исключительно русскую речь. Об особенностях лексикона этих детей мы писали ранее [Еливанова, Семушина 2021].

Рубен в 3 года и даже раньше имел арсенал средств коммуникации (как вербальных, так и невербальных), достаточный для того, чтобы общаться с русскоязычными родственниками. Мальчик имеет четкое представление о сфере функционирования русского и английского языков: в русскоязычном обществе он говорит по-русски, изредка включая английские слова в речь (при этом осознавая, что не может найти русский эквивалент английскому; английские слова использует в общении с русским собеседником в случае, если уверен, что его поймут). Стефани меньше общается с русскоязычными

ми родственниками, часто ограничивается жестами в ответ на вопросы (кивает или мотает головой, использует указательный жест, если что-то хочет получить). У девочки активное использование русского языка начиналось в 4 года. В целом уровень владения русским языком у детей, растущих в одной семье, отличается (подобные явления нередки [Лики билингвизма 2016: 82–92; Хачатурян 2018]).

Отличается грамматическая индивидуальная система детей. Путь становления грамматической системы Рубена представляется более близким к пути русскоязычных монолингвов, а Стефани — более далеким.

- У Рубена в балансе находятся морфология и синтаксис, в основе предложений чаще лежат структурные схемы, свойственные русскому языку, дополнения выражены косвенными формами существительных и местоимений. У Стефани морфология «отстает» от синтаксиса, причем предикаты чаще употребляются в нормативной форме (исключения редки: «*Помочь! Помочь!*» — требует, чтобы ей помогли забраться на горку) или пропускаются, а распространители часто имеют форму И.п. и являются своеобразными «гештальтными» формами [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 18]: *У меня нет деньги, а теперь ты!* (имеет в виду: ты платишь); *Можно мне манная каша, пожалуйста?*; *Можно мне ватрушка?*; *Я очень жарко* (мне очень жарко); (В ответ на вопрос тети: «*Куда Нина ушла?*») *За что-то на кухню.*
- Для маркировки семантических отношений в предложно-падежных конструкциях Стефани использует предлог (форма существительного остается «замороженной» и совпадает с формой И. п.): *после три раза, (ушла) за что-то, ей на голова попало*; Рубен регулярно маркирует семантические отношения окончаниями существительных: *играешь с Ниной, на нашей горке; надо поиграть на телефонах* (ср.: *поиграть на пианино, на скрипке*) и т.п.
- У Рубена фиксируем морфологические инновации (например, формобразования в области глаголов, связанные с влиянием продуктивных образцов соотношения открытой и закрытой основ: *погрызился* — отталкивался от формы *не грызитесь*, образец 4 глагольного класса, *не враю от врать*, 1 класс, *танцули* от *танцуют*, 3 класс), свидетельству-



ющие о самостоятельном построении языковой системы, эти инновации чаще употребляются однократно. У Стефани мы заметили только сконструированную форму (*не*) *можу*, которую девочка употребляет очень регулярно, эта форма связана с унификацией основ глагола в настоящем времени.

Другие факты речи свидетельствуют об общности освоения грамматической системы нашими билингвами.

Морфология. Самостоятельно сконструированных форм очень немного, они, как мы отмечали, принадлежат в основном речи Рубена. Перечислим все, которые мы зафиксировали в период посещения детьми Санкт-Петербурга в зимние каникулы 2022 года (всего за этот период мы зафиксировали около 250 высказываний с нарушениями грамматических норм русского языка). Помимо приведенных выше глагольных образований, связанных с продуктивным соотношением открытой / закрытой основ (*погрызился, враю, танцули*), отметим конструирование форм с чередованием *тряшу* (*Я не тряшу от трясти*), *трожит* (*Им нельзя трожит мяч*) и ряд сконструированных форм имен существительных: (1) выбор ненормативного маркера падежа из числа предлагаемых языковой системой (Р. п. мн. ч. существительного — *Осталось две минут*; Тв.п. ед.ч. — *Хочу хлеб с маслом*), (2) образование формы ед. числа от более употребляемой формы мн. числа (*Еще один очёк*).

Довольно распространенным явлением оказался перенос ударения слова, это изменяет его внешнюю форму (не всегда морфологическую, хотя такие случаи тоже имеют место: *Мама, у меня две звёзды*) и делает не всегда узнаваемым: *футбол, быка, богов, повредиться, баллов* (*У нас нет никаких баллов* — о системе оценивания выполненных работ в Англии). В некоторых случаях перенос ударения является свидетельством самостоятельного конструирования нового слова: *бóльнй* (от *боль* в значении «причиняющий боль»: *У меня есть очень бóльные* — о клипсах; *Они не больные* — об игрушках, которыми дети кидают друг в друга; *Не бóльнй* — об ударе мяча).

От морфологии к синтаксису. Изменение формы слова встречается относительно редко, чаще об изменении морфологической грамматической категории мы можем судить по синтаксическому критерию — по тому, как привычные и узнаваемые слова и формы слов сочетаются в высказывании.

Тетя: *Кто будет сосиски?*

Рубен: *Я буду. Два.*

Тетя: *Два сосиски?*

Рубен: *Два сосиска... Два сосисок... Два сосиски... Две сосиски.*

Каждая из произнесенных мальчиком форм слов есть в языке, именно их сочетание позволяет говорить о том, что есть трудности с категорией рода (*два*—м.р.) и выбором формы зависимого слова в словосочетании с управлением (перебираются формы И.п. ед.ч., Р.п. мн.ч., Р.п. ед.ч. существительного *сосиска*). По мнению билингвов (и это логично), комбинирование с числительными *два, три, четыре* подразумевает употребление существительного во множественном числе (*два сосисок; три ложек; две минут; четыре шариков* и т.п.).

Наш речевой материал подтвердил ставшее уже традиционным представление о том, что сложными для освоения оказываются категории глагольного вида и рода имени существительного.

Род: *Какой большой сосулька!*

*Смотрите: золотая дом* (Увидела шпиль Петропавловской крепости.)

*Большая сердце превратилась в черная сердце, плохая.*

Вид глаголов: *Я не хочу пойти на шахматы.*

*Зачем ты напишешь все это? (Пишешь, записываешь.)*

*Когда мама приходит? (Придет.)*

К ошибкам херитажных билингвов, которые не встречаются при освоении первого языка как родного, можно отнести неверный выбор падежа (падеж—морфологическая категория, но ошибочность его выбора определяется в контексте, т.е. синтаксически): *Я иду на улице* (вместо *на улицу*; П. п. вместо В. п.); *Он тебя учит чем-то* (вместо *чему-то*; Тв. п. вместо Д. п.); *На Рубена* (в ответ на вопрос, где крыса—домашний питомец; В. п. вместо П. п.). Эти примеры подтверждают, что у билингвов затруднено «формирование функциональных классов», которое у монолингвов протекает в раннем возрасте совершенно естественно [Цейлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 19].

Интересны случаи, когда ребенок-билингв замещает слово одной части речи словом другой части речи, комбинирует их так, как не свойственно

грамматической системе языка. Причина этого — соответствие разных морфологических категорий (частей речи) в русском языке одной морфологической категории в английском языке, омонимия частей речи в английском языке (*Терри работает с пяти утром до десяти вечером*; *Сделаю без помощи*), наличие в семантике русских слов некоторых сем, которые не фиксируются в английских аналогах (*Она еще наверх*, т. е. *наверху*, ср. *upstairs*; в ответ на предложение: *Стефани, иди к Нине*; *Мы не идем в школу, если снег*, т. е. *не ходим* — не различаются глаголы направленного и ненаправленного движения). Наверное, эти примеры так же, как примеры употребления начальных форм слова вместо склоняемых и спрягаемых (см. выше), можно связать с симплификацией (упрощением).

Яркий случай симплификации находим в примере *Он (кошка) поймал мышку, и после три раза их больше не было* (имеет в виду, что ситуация ловли мышей наблюдалась 3 раза).

Интересен случай, когда существительное в препозиции к другому существительному ребенок явно оценивает как атрибут: *красная рыба суши* (как *salmon sushi*; *chocolate pie*).

Синтаксис. Сочетание слов в последнем примере, безусловно, возникло под влиянием комбинаций, распространенных в английском языке — имеет место языковая интерференция. Самое яркое явление на уровне синтаксиса — построение синтаксических конструкций по моделям, характерным для английского языка, с использованием русских слов, своеобразные синтаксические кальки.

*Ты не можешь гулять (Тебе нельзя гулять; ср.: You can't go outside).*

*Фильм большой, наверное, как 2 часа (as long as).*

*Что был твой план? (What was your plan?)*

*Я не знаю, если он хочет или нет (ср. англ. «if he wants», которое переводится как «хочет ли...»).*

Подобных примеров очень много. Иногда воспроизводится не вся конструкция — только ее часть: *Все должны сидеть от друг друга (a long way from each other*; объясняет двоюродному брату, почему не мог бы помочь ему с экзаменом по английскому языку). Эти синтаксические кальки строятся с учетом сочетаемости лексем в английском языке. Некоторые выска-

звания сконструированы по структурным схемам, общим для русского и английского языков, но выбор слов, которые комбинируются, является настолько необычным, что высказывание трудно понять, не наблюдая ситуацию: *Илья делал веревки (Илья завязывал шнурки)*.

Нужно отметить, что мама и бабушка — самые близкие и «частые» русскоязычные собеседники детей — никогда не исправляют ошибки в их речи и не предлагают нормативные формы и конструкции.

### Литература

- Доброва Г. Р.* 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., 2020. N196. С. 27–36.
- Еливанова М. А., Семушина В. А.* Некоторые особенности лексики в русскоязычных диалогах англо-русских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики — 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. СПб., 2021. С. 60–69.
- Лики билингвизма / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. Институт лингвистических исследований РАН. СПб.: Златоуст, 2016.
- Хачатурян Е. В.* Роль индивидуальных особенностей ребенка в ситуации раннего детского трехязычия (два индивидуальных случая) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб., 2018. № 189. С. 133–141.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000 (2017).
- Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2014.

*Е. И. Чигилова*

*ЧГУ,*

*г. Череповец, Россия*

[osminkinae@gmail.com](mailto:osminkinae@gmail.com)

## **НЕКОНВЕНЦИОНАЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Аннотация.** Ошибки при употреблении падежных форм личных местоимений на раннем этапе речевого онтогенеза — явление типичное для английского языка и редко встречающееся в русском. В данном исследовании мы сравниваем индивидуальные детские стратегии освоения категории лица в русском и английском языках. В фокусе нашего исследования — корреляция между употреблением неконвенциональных падежных форм местоимений и индивидуальной стратегией освоения грамматической системы языка в целом.

**Ключевые слова:** категория лица, личные местоимения, личные формы глаголов, дейксис, морфология.

## **NON-CONVENTIONAL CASE-FORMS OF PERSONAL PRONOUNS IN EARLY CHILD SPEECH (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND ENGLISH)**

**Abstract.** It is common for children acquiring English as their first language to make mistakes when using case-forms of personal pronouns — as opposed to children acquiring Russian. In this study, we compare children's individual strategies when learning the category of grammatical person in Russian and English. We focus on the correlation between the usage of non-conventional case-forms of personal pronouns and the individual strategy of learning grammar.

**Keywords:** the category of person, personal pronouns, finite verb-forms, deixis, morphology.

Освоение категории лица — тема, достаточно хорошо освещенная как зарубежными, так и отечественными исследователями. Тем не менее она настолько широкая и глубокая, что продолжает интересовать лингвистов и, скорее всего, интерес к ней вряд ли когда-либо иссякнет.

Изучение вопроса освоения категории лица на материале разных языков может быть особенно иллюстративным с точки зрения сравнительно-сопоставительной грамматики и происхождения языка. Ранее мы рассматривали особенности освоения категории лица детьми, осваивающими русский язык в качестве родного. Исследование показало, что каждый из шести детей, чью речь мы анализировали, обладает своей уникальной стратегией освоения элементов, маркированных категорией лица [Чиглова 2019]. Это позволило предположить, что количество возможных стратегий может равняться количеству всех детей, осваивающих русский язык. Подобное предположение натолкнуло автора на мысль о выходе за рамки русского языка и сравнении стратегий детей при освоении категории лица в русском и английском языках. Как мы уже писали ранее, сопоставление этих языков является достаточно показательным в плане сравнительно-типологического анализа, поскольку они максимально удалены друг от друга в пределах одной языковой семьи и, следовательно, обладают большим количеством как сходных, так и различных элементов. Одним из центральных вопросов исследования является неконвенциональное употребление падежных форм личных местоимений в ходе освоения категории лица. Также мы не могли обойти вниманием личные формы глаголов, которые также входят в функционально-семантическое поле персональности.

В данном исследовании мы рассматривали речь четырех детей — русских Сони и Нади и английских Лары и Джейн. Данные дети были выбраны неслучайно. Ранее мы подробно рассматривали стратегии Сони и Нади, которые оказались весьма различны между собой, о чем мы подробнее скажем ниже. Однако после анализа речи английских девочек Джейн и Лары у автора возникло ощущение некоего сходства между ними и упомянутыми русскими девочками. Иначе говоря, в нашем представлении Джейн явилась английским «аналогом» Нади, а Лара — Сони.

В ходе исследования мы рассмотрели около 2500 англоязычных контекстов и примерно столько же русскоязычных. Материалы английских девочек были взяты из международной базы CHILDES. Речь русскоязычных детей была взята из книги «Две девочки: Соня и Надя», составителями которой явились их матери [«Две девочки: Соня и Надя» 2001].

Путеводной нитью подобного сопоставления детских стратегий можно считать определение типа, к которому ребенок относится. Мы говорим о делении детей на референциальных и экспрессивных [Nelson 1973]. На основании данной типологии мы можем признать Соню и Лару референциальными, а Надю и Джейн — экспрессивными. В дальнейшем подобное определение будет подкреплено результатами анализа.

Итак, стратегия русской Сони при освоении категории лица отличается следующими особенностями. Все элементы возникают последовательно, в соответствии с выявленным нами ранее гипотетическим порядком возникновения в речи элементов, маркированных категорией лица — личных местоимений и личных глагольных форм. Подобный порядок был выведен на основании анализа практических исследований разных авторов (Г. Р. Добровой, Н. В. Гагариной, Н. И. Лепской, С. Н. Цейтлин и других) и является своеобразным «эталонном», поскольку отличается логичностью и обоснованностью возникновения элементов. Согласно ему, элементы, маркированные категорией лица, появляются в речи русскоязычных детей в следующем порядке: 1) глагольные формы 3-го лица; 2) глагольные формы 1-го лица единственного числа, которые образуют вре́менную оппозицию с глагольными формами 3-го лица; 3) местоимение «я» (которое может быть эгоцентричным); 4) местоимение «ты»; 5) глагольные формы 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения. На практике всегда имеются отклонения от данного «эталона» в ту или иную сторону, не говоря уже о том, что индивидуальная стратегия не ограничивается одним лишь порядком появления элементов в речи. Местоимения 3-го лица не были включены, поскольку акцент исследования был сделан на центральные элементы функционального поля персональности — личные местоимения и глагольные формы 1-го и 2-го лица. Глагольные формы 3-го лица послужили лишь отправной точкой, с которой дети начинали освоение категории лица и относительно которой выстраивались ее центральные элементы [Чиглова 2019].

Соня практически полностью повторяет этот гипотетический порядок, за одним исключением: форма именительного падежа местоимения «я» появляется у нее позже всех остальных элементов. Возраст начала говорения мы определили как «ранний» (до одного года). Наиболее яркие особенности

стратегии Сони — «осторожность» при построении высказываний, вследствие этого — отсутствие грамматических ошибок, длительное использование своего имени в качестве способа самореференции, раннее понимание дейксиса (Соня, например, никогда не путала «на» и «дай» на начальном этапе, а также «я» и «ты» в дальнейшем), отсутствие замороженных фраз на начальном этапе, долгое преобладание двусловных высказываний. Последний пункт, возможно, способствовал усвоению морфологического согласования: «*мячики катать*» (1.10.18) (1 год, 10 месяцев, 18 дней); «*пузыри пускаю*» (1.10.21); «*закрою маму*» (1.11.15); «*отдам папе*» (1.11.17). В качестве самореференции Соня предпочитает личное имя для именительного падежа (не всегда), и формы «мне», «меня»: «*бабу Люсю Соня любит*» (1.11.28); «*Рома, догони меня*» (2.00.07).

Надя, в свою очередь, разительно отличается от Сони с точки зрения индивидуальной стратегии освоения языка. Она также является рано заговорившим ребенком (в возрасте 0.09.28 девочка уже самостоятельно употребляет однословные высказывания), и порядок появления элементов категории лица тоже соответствует гипотетическому, за одним исключением: глагольные формы 2-го лица появляются раньше местоимения «ты», однако являются эхоимитацией: Бабушка: «Что делаешь?» Надя: «*Читаешь*» (2.2.23).

Однако в отличие от Сони у Нади много экспрессивных черт: преобладание побудительных высказываний, склонность к имитации, наличие замороженных фраз и косвенно-падежных форм существительных и местоимений, вследствие этого — частое неконвенциональное употребление падежных и глагольных форм. Последнее можно проиллюстрировать наличием самокоманды «беги» (1.7.17); также: «Тема нет» (= Темы нет) (1.8.9); Мама: «Что это?» Соня: «*Шляпу*» (= шляпа) (1.8.23). Что касается самореференции, то уже в возрасте 1.10.07 Надя говорит о себе как в 1-м, так и в 3-м лице (как и Соня), однако часто допускает ошибки как в грамматическом согласовании, так и в дейксисе: «Надя на стуле сяду» (1.11.01); «Мама, иди ко мне... к тебе» (просится на ручки) (2.04.15). Таким образом, можно сказать, что Надю отличает большое количество грамматических и дейктических ошибок на протяжении освоения категории лица. Это ее основное отличие от



Сони, которая ошибок практически не делает. Главной причиной подобного отличия мы считаем индивидуальные психические особенности девочек: Соня проявляет осторожность при продуцировании, в то время как Надя действует более «смело», не боясь допустить ошибку. Иначе говоря, Надя проявляет яркие экспрессивные черты, а Соня — выраженные референциальные. В пользу последнего говорит также внимание Сони к морфологической форме, характерное для референциальных детей [Доброва 2009].

Что касается девочек-англофонов, то здесь мы наблюдаем схожее противопоставление стратегий. Начало записей речи Лары и Джейн датируется возрастом 1.09.13 и 1.05.17 соответственно. В этот период обе девочки употребляют однословные высказывания.

Анализ речи Джейн выявил частое неконвенциональное употребление форм «me» («мне», «меня»), «mine», «my» («мой») вместо формы именительного падежа «I» («я»): «*mine's got a rosebud*» = «*I've got a rosebud*» («у меня есть бутон розы») (2.04.17), «*my like a piggy*» = «*I'd like a piggy*» («я хочу свинку») (2.04.25); «*me like honey on mine*» = «*I'd like honey on mine*» («я хочу с медом») (2.05.10). Согласно Н. Бадвиг, подобное употребление является более эгоцентричным и характерно для ранних стадий речевого онтогенеза [Budwig 1985]. В целом обе девочки допускают подобные ошибки, однако Лара делает это гораздо реже, предпочитая личное имя. Еще одно яркое отличие Джейн — вольный порядок слов. Как известно, английский язык отличается относительно строгим порядком слов. Лара следует этому порядку, постепенно наращивая длину высказывания: «*Lara duck*» = «*Lara's duck*» («цыпленок Лары»); «*I build*» («я строю») (1.09.13); «*Mummy eat*» («мамочка ест») (1.11.14); «*I sit down here*» («я сажусь здесь») (1.11.26); «*I cuddle mummy*» («я обнимаю маму») (2.00.08). Джейн расставляет слова как придется, можно даже подумать, что она осваивает русский язык, в котором порядок слов допускает варианты: «*gone bike*» = «*bike's gone*» («велосипед пропал») (1.10.18); «*biscuit like*» = «*I'd like a biscuit*» («я хочу печенье») (1.11.00); «*all gone Jenny*» = «*Jenny's has all gone*» («у Дженни все закончилось») (2.00.17). Е. Л. Бровко на материале русского языка выделила сходную стратегию освоения синтаксиса, назвав ее конструированием (похожим на синтаксическую стратегию, описанную С. Н. Цейтлин) и противопоста-

вив стратегии имитации (морфологической стратегии по С.Н. Цейтлин) [Бровко 2013; Цейтлин 2005]. Вышеописанное также позволяет говорить о склонности Лары к референциальности, а Джейн — к экспрессивности.

Таким образом, на основании анализа речи представленных детей можно сделать вывод, что употребление в речи неконвенциональных форм личных местоимений как в русском, так и в английском языке 1) преобладает в сфере 1-го лица единственного числа, 2) более характерно для экспрессивных (прономинальных) детей, 3) сопровождается ошибками морфологического согласования в русском языке и ошибками в порядке слов в английском языке. В то же время можно наблюдать, что неконвенциональные формы личных местоимений в речи русскоязычных детей — явление исключительное, выходящее из ряда вон и характерное для раннего говорения в сочетании с экспрессивностью, в то время как в английском языке практически ни один ребенок (в частности, автор исследования рассматривала пять детей-англофонов) не обходится без неконвенционального употребления «я» в ходе речевого развития. Подобное отличие обусловлено разницей языков, которая определяет фокус внимания ребенка на том или ином аспекте языка — на богатстве морфологических форм в русском языке и на фиксированном порядке слов в английском. В последнем случае ребенок не столь сосредоточен на формах и их согласовании. Тем не менее очевидные параллели между стратегиями девочек указывают на универсальность типирования К. Нельсон, которое подходит даже для таких разных языков, как русский и английский.

### Литература

- Бровко Е. Л.* Ваня и Лиза: два пути в синтаксис // Санкт-Петербургская школа лингвистики: К юбилею доктора филологических наук профессора С. Н. Цейтлин: Сборник научных статей / Редкол: Т. А. Круглякова (отв. ред.), Т. В. Кузьмина. СПб., 2013. С. 8–17.
- Две девочки: Соня и Надя: Дневниковые записи. Приложение № 1 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике / Сост. О. А. Юнтунен, О. Б. Сизова, отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Тускарора, 2001.
- Доброва Г. Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 53–70.

- Цейтлин С. Н.* Категория рода в детской речи // Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры / отв. ред. А. В. Бондарко, С. А. Шубик; Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. СПб.: Наука, 2005. С. 346–375.
- Чиглова Е. И.* Пути освоения категории лица в русскоязычном онтогенезе // Взаимодействие науки и образования в академическом пространстве: материалы Всероссийского (с международным участием) научно-практического семинара (1–2 ноября 2018 года) / Отв. ред. Г. З. Торохова. Череповец: Изд-во Череповецкого гос. ун-та, 2019. С. 124–132.
- Budwig N.* Me, my and name: children's early systematization of form meaning and functions in talk about the self // Papers and reports on child language development. Stanford. 1985. No. 24. Pp. 30–38.
- Nelson K.* Structure and strategy in learning to talk / Monographs of the Society of Research in Child Development. Chicago: University of Chicago Press, 1973. No. 38. P. 137.

*Н. М. Введенская<sup>1</sup>*

*РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[yvnata@yandex.ru](mailto:yvnata@yandex.ru)*

## **СРЕДНИЙ РОД В РЕЧИ МОНОЛИНГВОВ, БИЛИНГВОВ- ЭРИТАЖНИКОВ И ИНОФОНОВ: ДАННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эксперимента по согласованию прилагательных со словами среднего рода среди детей разного возраста, разной степени владения русским языком и разного языкового окружения.

**Ключевые слова:** средний род, русский как иностранный, инофоны, билингвизм.

## **NEUTER GENDER IN SPEECH OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN: EXPERIMENTAL DATA**

**Abstract.** The paper presents the results of an experiment into adjective agreement with neuter gender words by children of different ages, different Russian language proficiency levels and different language environments.

**Keywords:** neuter gender, Russian as a second language, foreign-language children, bilingualism.

Рассуждая о парадигме рода в речи монолингвальных детей, С. Н. Цейтлин пишет: «...с самого начала достаточно прочно в языковом сознании ребенка формируется противопоставление двух основных форм существительного — именительного падежа слов на – А и слов с нулевым окончанием» [Цейтлин 2009: 97] (*курсив мой — Н. В.*).

Действительно, дети осваивают эту бинарную парадигму очень рано. Так, М. Б. Елисеева отмечает первые прилагательные, употребленные вне сочетаний (голофразы), в речи дочери. Все они согласованы по роду с тем

---

<sup>1</sup> Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

непроизнесенным существительным, к которому относятся. Вот некоторые примеры: «аянный—вареный (о рисе); сяткий—сладкий (о луке); Тясий!—страшный (о таракане); ибим/ная—любимая (о песенке); саяния—холодная (о воде); гапия/ гапая—глупая (назвала так и себя, и меня)» [Елисеева 2014: 170–171].

Нельзя сказать, что ошибки на согласование рода не встречаются в речи русскоязычных детей. Но именно в этой большой парадигме («все, что оканчивается на согласный,—одна общность, а то, что на –а,—другая») они довольно редки. Трудности обычно появляются тогда, когда происходит усложнение парадигмы—включение в нее третьего склонения, среднего и общего рода, несклоняемых существительных.

Интересный пример приводит в своем дневнике мама мальчика Димы С. (2,09,12). Она обратила внимание на ошибку «какой тень» и решила провести короткий опрос, в ходе которого выяснила, что сын относит не только «тень», но и «мышь» к мужскому роду, а слова «яблоко» и «окно»—к женскому. Через два месяца мама повторила эксперимент. Слова третьего склонения за этот период были усвоены, а вот слова среднего рода Дима (2,11,00) по-прежнему относил к женскому роду.

С. Н. Цейтлин пишет: «В детском языке до определенного периода действует „двухродовая система“: мужской род—женский род, а средний род отсутствует» [Цейтлин 2017: 112].

Сложности с согласованием слов среднего рода отмечены во многих дневниках речевого развития. М. Б. Елисеева, перечисляя примеры устранения среднего рода в речи дочери между двумя и тремя годами, пишет: «Все сущ. среднего рода (солнышко, яблочко, ведерко и др.) употребляются как сущ. женского рода. Исправления здесь не воспринимаются» [Елисеева 2014: 194].

В речи детей отмечен перевод слов среднего рода как в женский, так и в мужской род: «яблок плохой» (Саша Е., 2,2,27); «большая яблоко» (Виталик С., 3,00,17); «весь молоко вылил» (Женя Г., 2,10,29); «моя ведро» (Настя Н., 2,2,31); «какая красивая неба» (Соня М., 2,8,21); «Гостю покажем такую платьицу» (Лиза Е., 2,11,29); «Ты настоящую чучелу не видала» (Женя Г., 6,10,15). Ошибки встречаются не только у детей до трех лет, но

(как в последнем примере) могут проявляться и гораздо позже.

Слова среднего рода принято делить на две категории: слова с ударным и безударным окончанием. Встретив в речи слова первого типа, мы сразу же определим их род, тогда как слова с безударным окончанием (особенно с графическим окончанием «о») не могут быть нами опознаны как слова среднего рода до того момента, пока мы не услышим их с достаточным количеством согласованных слов. Таким образом, если ребенок мало сталкивался с каким-то из слов среднего рода с безударным окончанием, то он не сможет правильно определить его род—и это не зависит от возраста. В этом, видимо, причина некоторых поздних ошибок.

Далее мы опишем эксперимент на согласование прилагательных со словами среднего рода, который был проведен в январе–феврале 2022 года.

Для теста были подготовлены картинки с изображениями двух объектов, отличающихся по одному из признаков: большой/маленький; голубой/синий; золотой/серебряный; злой (или плохой)/добрый (или хороший). Следовало сравнить нарисованные объекты, например: «это ведро голубое, а это—синее». После каждого ответа родитель отмечал, правильное или неправильное окончание использовал ребенок. Пары подобраны так, чтобы окончание первого прилагательного было ударным и родитель мог убедиться, что ребенок согласовывает верно.

Всего в тесте 16 вопросов, из них 8—на средний род, 8—на мужской и женский. Последние, во-первых, давали ребенку возможность потренироваться отвечать, а во-вторых, позволяли исследователю оценить уровень овладения категорией рода.

Для эксперимента были выбраны простые, доступные маленьким детям слова среднего рода. Они были распределены следующим образом: четыре слова с ударным окончанием (*ведро, кольцо, колесо, лицо*), два слова с безударным окончанием -е (*платье, привидение*), два слова с безударным окончанием -о (*дерево, яблоко*).

Эксперимент проводился в интернете среди знакомых, в тематических родительских группах и группах, посвященных билингвизму.

#### Дети, живущие в русскоязычных семьях в России и за рубежом

Участвовали дети в возрасте от 2,1 до 7 лет: 40 монолингвов и 20 сук-

цессивных билингвов.

Согласование прилагательных со словами женского и мужского рода у этих детей уже сформировано, здесь ошибок практически не встречается.

Что касается слов среднего рода, самое раннее безошибочное прохождение теста отмечено в 2,1. Следующие — в 2,9, затем в 3,2. Можно увидеть, что только после пяти лет дети начинают стабильно проходить тест без ошибок. Ну и тут иногда встречаются исключения. Не отмечено ни одного случая, чтобы ребенок даже самого раннего возраста ошибся во всех словах среднего рода — хотя бы два слова все дети согласовывают правильно.

Анализ ошибок показывает, что в среднем дети примерно одинаково часто переводят слова среднего рода в мужской (24 случая) и женский (26 случаев)<sup>2</sup>. Но некоторые закономерности все же прослеживаются. Так, слова с ударным окончанием -о чаще переходят в мужской род, а с безударным — в женский. Исключение составляет слово «лицо» — здесь и общее количество ошибок небольшое, и распределение равномерное.

Со словами, оканчивающимися на -е, ситуация иная. «Платье» безоговорочно попадает в женский род, а вот «привидение» — чаще в мужской. Здесь, кажется, играют роль прагматические факторы: платье — женская одежда, а привидение скорее ассоциируется с мужским персонажем.

#### Симультанные билингвы

В исследовании приняли участие 30 симультанных билингвов. Результаты одного участника пришлось исключить по техническим причинам, семеро выделены в отдельную группу, так они не справились с согласованием слов мужского и женского рода. Оставшиеся 22 участника в возрасте от 2,11 до 10 лет показали исключительную нестабильность в прохождении теста: хотя первый стопроцентный результат продемонстрировала девочка в возрасте 3,4, явного улучшения результатов в зависимости от возраста не удалось заметить. Даже девятилетние дети продолжают ошибаться в согласовании слов среднего рода.

Интересная особенность наблюдается в распределении ошибок. Если для детей из русскоязычных семей число переводов в мужской и женский

---

<sup>2</sup> Нужно отметить, что это равномерное распределение сохраняется и в группе монолингвов и в группе сукцессивных билингвов.

род было почти равным, то симультанные билингвы значительно чаще — в 32 случаях против 21 — выбирали склонение по женскому роду. При этом некоторые закономерности сохраняются, а другие — исчезают. Например, прилагательные для слов с ударным окончанием «ведро» и «кольцо» чаще склоняются по женскому роду (у предыдущей группы было наоборот). Для слов с безударным окончанием -о («дерево» и «яблоко») сохраняется тенденция к переводу прилагательных в женский род. Сохранили свои «предпочтения» и слова на -е.

В отдельную группу мы выделили тех семерых симультанных билингвов, которые не справились с согласованием слов мужского и женского рода. Такие дети гораздо чаще склоняются к переводу слов среднего рода в мужской, чем в женский (32 случая против 8). Можно констатировать, что чем хуже ребенок освоил категорию рода, тем более вероятно, что он будет использовать мужской род во всех непонятных случаях. Только «дерево» и «яблоко» из-за своих «женских» окончаний создают конкуренцию мужскому роду — в этих словах ошибки согласования по мужскому и женскому роду распределены поровну.

#### Инофоны

Тест прошли 16 инофонов — дети в возрасте 4–12 лет, уроженцы Киргизии и Узбекистана. Только четверо из них справились с согласованием слов мужского и женского рода. Двое из этих четверых прошли тест безошибочно — эти дети уже четыре года посещают русскую школу. Двое других демонстрировали ту же тенденцию, что и симультанные билингвы первой группы — чаще переводили слова среднего рода в женский род. Оставшиеся 12 человек (те, кто не справился со словами мужского и женского рода) так же, как и не освоившие эти категории симультанные билингвы, предпочитали переводить слова среднего рода в мужской род.

По этим группам (слабых симультанных билингвов и инофонов) заметно, что в их базовой парадигме нет той бинарной модели, что есть у детей, выросших в русскоязычных семьях. Их изначальная модель содержит только один род — мужской, появление женского рода означает уже некоторый прогресс в освоении языка, а средний род появляется значительно позже.

Почему же в базовой модели основным родом прилагательных является



мужской, а не женский? Слов мужского рода в языке чуть меньше, чем слов женского рода (40,5% против 43%) [Зализняк 1967: 145], но не исключено, что дети как-то бессознательно обобщают в одну группу слова мужского и среднего родов, чьи парадигмы совпадают в косвенных падежах. Группа «мужской+средний род» оказывается больше, чем группа слов женского рода.

Другое возможное объяснение состоит в том, что слова мужского рода «короче» и в каком-то смысле больше похожи на нейтральные формы. Прилагательное мужского рода оканчивается на согласный -j, тогда как женского на -jæ, то есть слово женского рода выглядит неким «усложнением», у него как будто бы есть окончание, а у мужского — нет (разумеется, не с точки зрения грамматики, а с точки зрения наивного взгляда слабого билингва). Это тоже может играть свою роль.

На основании результатов эксперимента можно сделать некоторые предварительные выводы.

Дети из русскоязычных семей в России и за рубежом

- 1) не ошибаются в согласовании слов мужского и женского рода;
- 2) в целом осваивают согласование выбранных слов среднего рода к пяти годам, а до этого хотя бы некоторые слова согласовывают правильно;
- 3) в случае ошибочного согласования одинаково часто переводят слова среднего рода как в мужской, так и в женский род;
- 4) демонстрируют тенденцию переводить слова с ударным окончанием о в мужской род, а с безударным — в женский;

Дети, живущие в многоязычных семьях за рубежом, и инофоны

- 1) могут ошибаться в согласовании слов мужского и женского рода;
- 2) не демонстрируют конкретный возраст усвоения выбранных слов среднего рода;
- 3) те, кто освоил мужской и женский род, в случае ошибочного согласования чаще переводят слова среднего рода в женский род;
- 4) те, кто не освоил достаточно мужской и женский род, в основном переводят слова среднего рода в мужской род.

Обе группы не демонстрируют устойчивой тенденции в выбранных словах с окончанием -e.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть выявленные тенденции,

необходимо расширить эксперимент и охватить больше участников.

### **Литература**

*Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: Ранние этапы. М.: ЯСК, 2014.

*Зализняк А. А.* Русское именное словоизменение. М.: Наука, 1967.

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

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М.: Владос, 2017.

*А. В. Пивень*

*Детский сад № 134 Выборгского района,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[piven\\_anastasia@mail.ru](mailto:piven_anastasia@mail.ru)*

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ДЕТСКОМ САДУ**

**Аннотация.** В последние годы в детских садах появляется все больше детей, для которых русский язык не является родным. Дома у таких детей разговаривают на азербайджанском, таджикском, армянском, чеченском и др. языках, а русский язык эти дети осваивают в детском саду, в основном в живом общении. Сейчас уже нередко группы детских садов, в которых дети-билингвы не просто присутствуют, но составляют даже половину группы. Появление таких детей в детских садах создает совершенно новую языковую ситуацию, и наша задача как педагогов — ассимилировать этих детей, обучить языку и традициям страны их пребывания.

**Ключевые слова:** дети-билингвы, диагностика детей-билингвов, билингвизм.

## **SPECIAL FEATURES OF DIAGNOSING BILINGUAL CHILDREN IN KINDERGARTENS**

**Abstract.** In recent years, there have been more and more children in kindergartens, for whom Russian language is not native. At home, such children speak Tajik, Armenian, Chechen, etc. They master Russian in kindergartens, mainly in live communication. Now it is not uncommon to have such groups in kindergartens where half of the children are bilingual. The appearance of such children in kindergartens creates a completely new language environment. The task of the teachers is to help these children assimilate, and teach them the language and traditions of the country they are living in.

**Keywords:** bilingual children, diagnosis of bilingual children, bilingualism.

Ежегодно в нашем детском саду учитель-логопед, учитель-дефектолог и педагог-психолог выявляют среди детей, воспитывающихся в группах общеразвивающей направленности, так называемых детей «группы риска». Таким детям рекомендуют пройти территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию (ТМПМК) для дальнейшего определения образова-

тельного маршрута. В последующем им потребуется организация психолого-педагогического сопровождения, в том числе проведение групповых и/или индивидуальных коррекционных занятий со специалистами.

Очень часто в такую «группу риска» попадают дети-билингвы. Это может быть связано с тем, что ребенок недостаточно хорошо знает русский язык, затрудняется отвечать на вопросы специалиста и выполнять инструкции на русском языке. С другой стороны, малопонятная речь ребенка-билингва может быть обусловлена наличием у него каких-либо нарушений, а трудности при выполнении заданий специалистов, действительно, могут указывать на низкий уровень развития его когнитивных функций или речевое нарушение.

Надо понимать, что должен делать логопед, если к нему на занятия попадает ребенок-билингв. А для того, чтобы ответить на вопрос «что делать?», для начала следует диагностировать проблему — понять, в чем именно (кроме бедности словаря таких детей, что и так очевидно) отличается путь вхождения в язык таких детей по сравнению с тем, как его осваивают дети, для которых русский язык является родным и единственным.

Поступая в детский сад, ребенок-билингв находится на низком уровне владения русским языком. При диагностике детям-билингвам предъявляются такие же требования, как и детям-монолингвам, что по своей сути неверно. Следовательно, существует необходимость в диагностике таких детей путем выстраивания определенной шкалы речевого развития, уровня понимания и владения русским языком. Это позволило бы адекватно оценить наличие имеющихся речевых нарушений или (при их отсутствии) уровень владения русским языком, лексический запас, оценить грамматический строй и наметить динамику овладения вторым неродным языком.

Уровень владения русским языком у детей-билингвов может быть разным: от незначительных нарушений звукопроизношения до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи.

Условно можно выделить следующие группы детей.

1. Не понимает и не владеет русским языком.
2. Говорит на «смешанном» языке. В семье у таких детей родители говорят на смешанном языке (на русском и родном), что приводит к трудностям

восприятия норм обоих языков и построения речевого высказывания.

3. Понимает, частично владеет вторым неродным языком, но лексико-грамматический строй русского языка не сформирован.

4. Говорит на русском, но имеются грубые нарушения лексико-грамматического строя речи.

Перед тем как приступать к диагностике речи ребенка-билингва, специалисту стоит узнать, какой у ребенка родной язык. Необходимо учитывать особенности родного языка ребенка. Например, в армянском, азербайджанском, татарском, башкирском и якутском языках категория рода имен существительных отсутствует, а прилагательные не изменяются по числам и падежам.

Наши наблюдения показали наличие ряда особенностей речи якутско-русских детей билингов, такие как межъязыковая интерференция, когда происходит перенос языковых знаков и закономерностей одного (сильного, первого) языка на другой язык, бедный словарный запас, ослабление гипо-гиперонимических связей, несогласование в роде, непонимание множественного числа существительных [Пивень 2016; 2017; 2018].

Приступая к диагностике ребенка-билингва, необходимо выяснить следующие факторы:

- уровень понимания русского языка;
- двуязычен ребенок с рождения или нет;
- в каком возрасте введен второй неродной язык;
- оценить разницу в активном и пассивном словаре ребенка (здесь можно обратиться к Макартуровским опросникам [Елисеева, Вершинина, Рыскина 2017]);
- оценить нарушения звукопроизношения (нарушение звуков родного и звуков русского языка), фонематического восприятия фонем, а именно слогов, содержащих оппозиционные фонемы, присутствующие в обоих языках;
- при обследовании звуко-слоговой структуры слова не использовать слова, связанные с межъязыковой интерференцией.

А при исследовании лексико-грамматического строя речи учитывать особенности родного языка ребенка, понимать, что есть общее, а что характерно только для родного языка.

В идеале логопедическое обследование стоит проводить сначала на род-

ном языке ребенка, что позволило бы диагностировать речевые нарушения вне зависимости от уровня владения русским языком. Но в большинстве случаев логопед не имеет такой возможности, так как не владеет родным языком ребенка-билингва.

Можно привлечь одного из родителей ребенка, если он хорошо владеет родным языком, или специалиста по данному языку, что на практике осуществить проблематично и даже невозможно.

Следовательно, можно считать, что дети-билингвы—это дети с особыми образовательными потребностями, которые испытывают трудности в овладении русским языком и нуждаются в особой организации обучения с учетом их индивидуальных особенностей.

### Литература

- Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Изд. 2-е, испр. и доп. Иваново: ЛИТОС, 2017.
- Пивень А. В.* О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики—2016: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб., 2016. С. 115–120.
- Пивень А. В.* О специфике языкового окружения якутско-русских детей билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики—2017: Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2017. С. 41–44.
- Пивень А. В.* О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики—2018: Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2018. С. 436–439.

*Моника Перотто*

*Alma Mater Studiorum, Болонский университет,*

*г. Болонья, Италия*

[monica.perotto@unibo.it](mailto:monica.perotto@unibo.it)

## **КОРПУСНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПЕРЕВОДОВ УЧАСТНИКОВ КОНКУРСА «КУЛЬТУРНЫЙ МОСТ»: ПРОДОЛЖЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация.** В настоящей работе продолжается анализ переводов художественных текстов детей-билингвов, участников международного конкурса «Культурный мост». Интересные результаты дает применение корпусного подхода. Для проведения сравнительного анализа автором были созданы русско-итальянский и русско-английский параллельные корпуса на платформе SE (Sketch Engine), которая позволяет выявить разные уровни переводческих трудностей, возникающих при использовании двух типологически различных языковых систем. К первому этапу анализа русско-итальянского корпуса [Перотто 2021: 153–158] добавляется новый материал из разных сезонов американского издания конкурса. В нем приняли участие русско-американские билингвы-эритажники (*heritage speakers*), для которых перевод играет важную роль в усвоении билингвизма. Используя корпусный подход при анализе переводов, мы отмечаем, что трудности, с которыми сталкиваются юные переводчики, неоднородны.

**Ключевые слова:** эритажники, билингв, билингвы, дети-билингвы, билингвизм, русско-итальянский билингвизм, русско-английский билингвизм, перевод, усвоение языка, корпус, корпусный анализ.

## **CORPUS APPROACH TO THE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF THE INTERNATIONAL CULTURAL BRIDGE COMPETITION: THE CONTINUATION OF THE STUDY**

**Abstract.** In the present paper we continue the analysis of literary translations of the international Cultural Bridge competition by comparing specially created Russian-Italian and Russian-English parallel corpora. The corpus analysis on the SE (Sketch Engine) platform allows us to identify the different levels of translation difficulties encountered when comparing two typologically different linguistic systems. To the first stage of the analysis of the Russian-Italian corpus [Perotto 2021: 153–158] we add new material from different seasons of the American competition, in which Russian-American heritage speakers

showed that translation plays for them a similar role in the acquisition of bilingualism, although difficulties in translation into English may be different.

**Keywords:** heritage speakers, bilingual speakers, Russian-Italian bilingualism, Russian-English bilingualism, translation, language acquisition, corpus, corpus-based analysis.

В последние годы конкурс перевода *Культурный мост* (КМ) привлекает русскоязычных *heritage speakers* разных стран мира, как указано в других наших работах [Перотто 2020; 2021]. Эти двуязычные дети переводят на платформе Папмамбук<sup>1</sup> художественные тексты для детей с русского на язык страны, в которой они живут. Каждый участник может выбрать один или более текстов объемом не менее 1000 знаков. Если ребенок уже участвовал в предыдущих сезонах, он может просто выбрать новый текст. Переводы выполняются дистанционно с возможностью использования любых вспомогательных средств. Все материалы — как исходные тексты, так и их переводы — находятся в открытом доступе на указанном выше сайте.

В нашем анализе мы уже отмечали, что перевод является для этих двуязычных детей спонтанной, естественной деятельностью в ежедневной жизни (бытовой и семейной сферах) и что данная компетенция в определенном смысле либо переоценивается (мифом о врожденной способности детей-билингвов к переводу), либо недооценивается на уровне научного исследования.

Поиск подходящих инструментов анализа для оценки трудностей перевода «естественных» билингвов привел нас к созданию параллельных корпусов: на первом этапе русско-итальянского; в настоящее время разрабатываются русско-французский и русско-испанский корпуса и имеется русско-английский корпус, включающий три сезона конкурса<sup>2</sup>. Размеры сравниваемых для настоящего анализа корпусов приводятся в следующей таблице:

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.papmambook.ru/contests/> (Дата обращения: 06/05/2022)

<sup>2</sup> Работа выполнена в Департаменте современных языков, литератур и культур Болонского университета с помощью группы студентов-практикантов (в настоящий момент над проектом работают Аннамария Витулано, Габриеле Маджжо, Сара Шибетта, Анна Ткачева (Annamaria Vitulano, Gabriele Maggio, Sara Scibetta, Anna Tkacheva)) и при поддержке экспериментальной лаборатории и инженера-программиста Кармело Карузо (Carmelo Caruso).



Таблица 1. Размер сравниваемых корпусов (русского–итальянского и русского–английского)

Corpus Type	Ru-It Corpus (2018–2019–2020–2021)		Ru-En Corpus (2018–2020–2021)	
<b>Words</b>	Ru 70,434	It. 88.434	Ru 58,899	En 77,821
<b>Sentences</b>	Ru 10,683	It. 10.326	Ru 8,739	En 8,988
<b>Documents</b>	Ru 366	It. 366	Ru 299	En 299

Безусловно, для корпусного анализа материалов очень важна сбалансированность корпусов. Хотя стоит отметить, что определенное «равновесие» было частично достигнуто уже на предварительном этапе и позволило заметить определенные типы ошибок, характерные для сравниваемых языков.

Конкурс КМ берет свое начало в Израиле. Стоит отметить, что количество участников конкурса постепенно увеличивалось: от небольшого количества переводчиков и переводов в первом сезоне 2017 года (22 участника) до более значительного числа конкурентов в первых сезонах 2018 в Италии и США (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Динамика количества переводов и переводчиков (2018–2021 г.)

Сезоны и место конкурса	Кол-во переводов	Кол-во переводчиков
<b>США 2018</b>	158	116
<b>2019</b>	150	79
<b>2020</b>	69	43
<b>2021</b>	74	52
<b>Италия 2018</b>	93	42
<b>2019</b>	108	51
<b>2020</b>	124	49
<b>2021</b>	75	23

К сожалению, в последние два года наблюдается тенденция к снижению числа участников. Вероятно, это связано с общим контекстом и условиями обучения, в которых должны были существовать дети во время пандемии. Несмотря на общий отрицательный тренд, «производительность» юных переводчиков все же оставалась высокой, особенно в Италии. Молодые ре-

спонденты проводили дома перед компьютером значительную часть своей жизни, однако все же успешно справились с задачей выполнения переводческого задания.

В следующей таблице (Таблица 3) мы видим, тексты какого уровня сложности (от самого простого *Мостика*, до самого сложного *Супермоста*) являются наиболее популярными и чаще всего выбираются для перевода. Хотя эти два корпуса отличаются по размеру (русско-итальянский корпус несколько больше русско-английского), очевидно, что более трудные тексты переводятся реже, а более легкие предпочитают переводить обе группы переводчиков. Эта тенденция, вероятно, связана с осознанием участниками конкурса недостаточности специфических навыков в переводе. Не следует забывать, что наши юные переводчики не проходили систематической переводческой подготовки.

Таблица 3. Популярность текстов разного уровня сложности

Уровень	Кол-во текстов конкурса в США	Кол-во текстов конкурса в Италии
<b>Мостик</b>	82	141
<b>Мост</b>	71	107
<b>Мосток</b>	65	106
<b>Супермост</b>	7	12

В корпусе невозможно классифицировать ошибки, но можно выявить варианты перевода, сезон конкурса, исходный документ, автора и его возраст. К сожалению, метаданные русско-английского корпуса ограничены этими параметрами, так как не было возможности распространить анкету, предложенную участникам итальянского конкурса КМ, среди участников американской версии для получения дополнительной информации о них. Например, не удалось проверить, посещают ли все участники американского конкурса школы с русским языком обучения, которые, по информации, полученной от Ольги Б. Бухиной, организатора американского КМ, распространены по всей территории США — везде, где живут семьи, говорящие по-русски: в Калифорнии, Орегоне, в штате Вашингтон, Колорадо и Босто-

не. Также таких школ очень много в штате Нью-Джерси и Нью-Йорке.

Перейдем к анализу некоторых трудностей в области перевода лексики, фразеологизмов и порядка слов.

В английском переводе уже проанализированного примера слова морда [Перотто 2021: 156] американские переводчики проявляют такую же креативность, как и итальянские: из 7 вхождений в каждом корпусе правильных зафиксировано в итальянском 4 (*muso*), а в американском 2 (*snout*). Остальные итальянские варианты означают: нос (1—*naso*), лицо (1—*faccia*), улыбка (1—*sorriso*), в то время как русско-американские переводчики выбирают в основном между мордой (2—*snout*) и намордником (4—*muzzle*). Среди лексических неточностей в корпусах встречаем только один общий вариант перевода: *face, faccia* (лицо), гипоним леммы.

В следующих таблицах (таблицы 4 и 5) представляем другие лексемы или словосочетания, проанализированные в двух корпусах на платформе SE с использованием функции *parallel concordance*.

Таблица 4. Перевод лексем (анализ пар корпусов с использованием функции *parallel concordance*)

Исходное слово или словосочетание, кол-во вхождений в каждом корпусе	RU-EN корпус, перевод и кол-во вхождений	RU-IT корпус, перевод и кол-во вхождений
1. Царь зверей, RU-EN, 39 RU-IT, 30	The king of Animals, 15; king, 10; the king of stuffed animals, 1; Animal King, 2; King of beasts, 4; King of the jungle 3.	Il re degli animali, 18; Re, 9; Il re degli animaletti, 1; Il re della giungla, 1; il re della foresta, 1.
2. Отдел мягкой игрушки (речь идет о магазине «Детский Мир»), RU-EN, 65 RU-IT, 50	Department of plush/stuffed toys, 43; stuffed animal section, 13; toy store, 5; the toy store jungle, 1; store, 1; isle of stuffed animals, 1.	Reparto dei giocattoli di peluche, Reparto giocattoli, 37; negozio, 2; reparto, 2; reparto animaletti, 2; dipartimento giocattoli, 1.
3. Гусь, RU-EN6, RU-IT 21	<b>duck</b> (утка), 4 <b>goose</b> (гусь), 2.	<b>Oca</b> , 21.

<p>4. Какой красивый мальчик! — воскликнула она и <b>взяла на руки</b> чудесного младенца, RU-IT, 4 RU-EN, 3</p>	<p>What a beautiful boy! — She yelled and took the beautiful baby <b>into her arms</b>, 2 She exclaimed and took the wonderful boy <b>on her hands</b>, 1.</p>	<p>Che bel bambino! — esultò e <b>prese in braccio</b> il meraviglioso neonato, 3 <b>Prese in mano</b> il bambino, 1</p>
<p>5. Мама крепко <b>держала меня за руку</b>, RU-IT, 4 RU-EN, 3</p>	<p>Mom grasped/held <b>my hand</b>, 3.</p>	<p>La mamma mi teneva forte <b>per/la mano</b>, 4.</p>

Из проведенного исследования следует, что в случае первого примера (*Царь зверей*) большинство как итальянских, так и американских переводчиков отдадут предпочтение дословному переводу (*The king of Animals/ Il re degli animali*) и редко прибегают к творческим вариантам, как в случае *Il re degli animaletti* («король зверушек, мелких животных»), в котором содержится намек на то, что это не настоящие животные, а игрушки. Отмечается также одинаковое количество вхождений в двух корпусах в использовании гипонимов *king/re*. Существует тем не менее ряд функциональных вариантов перевода, уместных в данном контексте (*king of the jungle/ Il re della giungla*, 1; *il re della foresta*). Перевод словосочетания «отдел мягкой игрушки» приводит нас к подобным выводам, т. е. к частному использованию дословного перевода, но в этот раз выбор правильный: *department of plush/stuffed toys* является точным переводом, как и *reparto dei giocattoli di peluche*. В данном случае использование гипонимов чаще встречается в итальянском переводе: *Reparto giocattoli*, или просто *reparto* (отдел), *negozio* (магазин).

В случае третьего примера трудности с выбором термина наиболее заметны в русско-английском корпусе, где 4 из 6 переводчиков используют согипоним *duck* вместо правильного *goose*. Наоборот, перевод леммы *рука* в словосочетаниях *взять на руки* и *держат за руку* (примеры 4 и 5) не создает больших проблем для обеих групп переводчиков, в работах которых отмечается только одна ошибка.

В следующей таблице приведены данные анализа проблем перевода, связанных с порядком слов.

Таблица 5. Порядок слов в переводах (анализ пар корпусов с использованием функции *parallel concordance*)

Исходное слово или словосочетание, кол-во вхождений в каждом корпусе	RU-EN корпус, перевод и кол-во вхождений	RU-IT корпус, перевод и кол-во вхождений
6. Однажды играли мы с братом в прятки RU-IT, 10; RU-EN, 1	At some point <i>my brother and I</i> played hide and seek, 1	Un giorno <i>noi</i> giocavamo <i>con mio fratello</i> a nascondino, 5/ Una volta giocavamo a nascondino, <i>io e mio fratello</i> , 5
7. Если видимость плохая, с маяка подается звуковой сигнал RU-EN, 4; RU-IT, 6	4 вхождения: — <i>a beep will sound from the lighthouse/ the lighthouse gives off a sound signal/ the lighthouse emits a series of sounds/ a lighthouse uses a sound signal</i>	6 вхождений: Se si vede male, dal faro <i>si dà</i> un segnale sonoro (2)/ Dal faro <i>viene emesso</i> un segnale acustico (4)

Порядок слов в английском является менее гибким, чем в русском и итальянском языках, и группа подлежащего стоит всегда в начале предложения, так что в шестом примере американские дети выбирают самый «натуральный» для них вариант *my brother and I played hide and seek*, в то время как итальянские могут разбить группу подлежащего (*noi giocavamo con mio fratello a nascondino*— это неправильно) или выбрать *постпозицию подлежащего* (*Una volta giocavamo a nascondino, io e mio fratello*; лучше: *Una volta io e mio fratello giocavamo a nascondino*). Вариант с местоимением во множественном числе (*noi con mio fratello*) является дословным и ошибочным.

В седьмом примере средний пассив *подается* больше употребляется в русском, чем в итальянском или в английском, поэтому перевод на итальянский звучит как дословный и совсем ненатуральный, в то время как в английском предпочитается структура с личным предложением: *a beep will sound* или */ the lighthouse gives off a sound*.

В последней таблице представим примеры перевода фразеологизмов.

В переводе фразеологизмов функциональный перевод является наиболее адекватной стратегией, особенно в случае неполной эквивалентности значения, и как раз в восьмом примере этот подход более частотный (*si grattò la*

*testa, il capo/ scratched his head, his chin*), чем дословный перевод (*si sfregò la nuca*). По-итальянски «почесать затылок» не является устойчивым выражением, такое сочетание лексем не наполнено смыслом (в итальянском принято «(по)чесать голову»).

Таблица 6. Перевод фразеологизмов

Исходное слово или словосочетание, кол-во вхождений в каждом корпусе	RU-EN корпус, перевод и кол-во вхождений	RU-IT корпус, перевод и кол-во вхождений
<b>8.</b> Артём тоже задумался, <b>почесал затылок</b>	6 вхождений: Artyom also thought about it, he <i>scratched his head</i> , 5 <i>scratched his chin</i> , 1	6 вхождений: Artiom si mise a pensare, si <i>grattò la testa/ il capo</i>
<b>9.</b> А волшебник уже с утра <b>был не в духе</b>	2 вхождения: The wizard was <i>in a bad mood /looked not in spirit</i> since morning	4 вхождения: il mago <i>era di cattivo umore/ non era di buon umore già dal mattino/ non aveva il buon umore/ non era nello spirito</i>

3 русско-итальянских переводчика фразеологизм полностью игнорируют (см. пример 8). В переводе последнего примера опять появляется тенденция к дословному переводу в обоих корпусах (*looked not in spirit / non era nello spirito*). Американский переводчик мог бы употреблять выражение *was in low spirits*, что в качестве перевода данного русского фразеологизма на английский язык звучало бы более корректно.

Для сравнительного анализа переводов создание параллельных корпусов оказалось очень полезным инструментом. Выводы, к которым мы пришли в наших предыдущих работах, частично подтверждаются и в настоящем исследовании. Так, американские и итальянские переводчики хорошо понимают исходный текст, но демонстрируют разные переводческие трудности, которые зависят не только от индивидуальной компетенции переводчика, но и от характеристик доминирующего языка. На уровне порядка слов, например, позиция подлежащего в начале предложения (типология SVO), грамматикализованная в английском языке, влияет на выбор перевода и исключает другие ошибочные варианты, в то время как в переводе на итальянский структурная гибкость языка допускает большую вариативность

и отклонения.

Самыми распространенными стратегиями обеих групп, безусловно, являются функциональный или дословный перевод. Переводчики, испытывающие лексические недостатки, часто прибегают к использованию гипонимов или не переводят текст. Можно подтвердить, что дети-билингвы, не имеющие опыта учебного перевода, часто прибегают к естественному переводу. Включение перевода в программу воспитания и развития навыков билингвизма помогло бы развить билингвальную и метаязыковую способности ребенка.

### Литература

- Перотто М.* Конкурс «Культурный Мост» и проблемы перевода у детей-билингвов // *Горизонты современной русистики: Материалы Международ. научн. Конф.*, посвященной 90-летию юбилею академика В. Г. Костомарова. М.: Изд-во Гос. ин-та русского языка им. Пушкина. С. 1055–1063.
- Перотто М.* Создание параллельного корпуса для анализа художественных переводов детей-билингвов// *Проблемы онтолингвистики—2021: Языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия.* СПб.: ВВМ, 2021. С. 153–158.

# РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

*Е. В. Абросова*

*РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[abrosovoj@mail.ru](mailto:abrosovoj@mail.ru)*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С СОЮЗОМ КАК В РЕЧИ РЕБЕНКА С ОНР

**Аннотация.** В онтогенезе сравнительные конструкции с союзом *как* появляются не только значительно раньше конструкций с другими сравнительными союзами, но и неизменно лидируют по частоте использования. В работе описываются когнитивные и языковые факторы, определяющие особый статус указанных конструкций для выражения сравнения в речи детей, а также анализируются особенности усвоения предложений со сравнительным союзом *как* в условиях речевого дизонтогенеза. В статье описываются типы сравнительных конструкций с союзом *как*, используемых ребенком с общим недоразвитием речи (ОНР), и причины, определяющие их активное использование.

**Ключевые слова:** дизонтогенез, общее недоразвитие речи, онтогенез, сравнительные конструкции, синтаксис, союз.

## COMPARATIVE CONSTRUCTIONS WITH THE CONJUNCTION *KAK* 'LIKE, AS' IN CHILDREN WITH SLI

**Annotation.** In the process of ontogeny comparative constructions with the conjunction *kak* ('like, as') appear significantly earlier and are used more widely than other comparative constructions. This article describes cognitive and linguistic factors due to which these constructions are the most popular means of expressing comparison among children, and analyzes the processing of the constructions with the comparative *kak* in children with specific language impairment (SLI). Our longitudinal study describes the types of comparative constructions with the conjunction *kak* used by children with SLI, and reasons which determine its wide use.



**Keywords:** dysontogenesis, specific language impairment, ontogeny, comparative constructions, syntax, conjunction.

В исследованиях по детской речи неоднократно отмечалась легкость усвоения конструкций со сравнительным союзом *как*, их раннее появление и лидирующее положение по сравнению с предложениями, оформленными модальными союзными средствами (*словно, будто, точно, как будто, как будто бы* и др.) [Елисеева 2015; Голева 1997]. Так, по данным М.Б. Елисеевой, первое использование Лизой Е. союза *как* в функции сравнения относится к возрасту 1,11 лет. В исследовании Н.М. Голевой, собравшей карточку из 2000 сравнительных высказываний детей с раннего возраста до 12 лет, первые конструкции с *как* отмечаются уже с 1,8 лет [Голева 1997: 21–22]. Причину раннего появления и активного использования детьми сравнительных конструкций с *как* можно объяснить совокупным действием языковых и когнитивных факторов.

Когнитивные причины определяются характером «психологической, или когнитивной, сложности» синтаксической конструкции, соответствием ее значения развитию мышления ребенка [Слобин 1984: 148–149]. Таким образом, раннее появление сравнительных конструкций с союзом *как* обусловлено базовым характером и простотой мыслительных операций, лежащих в их основе. Сравнение, по словам С.Л. Рубинштейна, представляет первичную и элементарную форму человеческого мышления, начальную ступень любого процесса познания [Рубинштейн 2002: 399].

К языковым факторам относится особое место данных конструкций в функционально-семантическом поле компаративности. Несмотря на дискуссии, ведущиеся вокруг структуры поля и его ядерных языковых средств, сравнительные конструкции с союзом *как* рассматриваются всеми исследователями в качестве типичного синтаксического способа выражения сходства [Девятова 2017]. Особый статус сравнительных конструкций с *как* среди конструкций, оформленных модальными союзами, обусловлен тем, что предложения со сравнительным *как* передают отношения реального сравнения в противоположность гипотетическому и встречаются в речи несопоставимо шире [Черемисина 2020: 22–23].

Наши наблюдения за речью, формирующейся в условиях дизонтогенеза, показывают, что компаративные конструкции с союзом *как* осваиваются достаточно легко, что соответствует закономерностям нормального речевого онтогенеза. Материалом исследования стали около 100 сравнительных конструкций с союзом *как*, собранных в результате систематических бесед и игр с одним ребенком с ОНР III уровня в возрасте 5 лет (5,2–5,4)—Ваней Л. Из всех союзных средств связи Ваня Л. освоил только подчинительные союзы. Предложения же с сочинительной связью оформляются недифференцированным способом—с помощью филлера *а*. Сравнительный союз *как* употребляется Ваней Л. более чем в 2 раза чаще по сравнению с другими активно используемыми им подчинительными средствами связи—темпоральным *когда* и изъяснительным *как*. За небольшим исключением предложения, в которых встречается сравнительный союз *как*, являются простыми компаративными конструкциями, что коррелирует с особенностями речи взрослых носителей языка, у которых простые сравнительные предложения значительно преобладают в письменной и устной речи над сложными сравнениями [Черемисина 2020: 21, 34–35]<sup>1</sup>.

Исследования в области онтолингвистики показывают, что дети значительно чаще взрослых обращаются к процедуре сравнения и, в частности, к построению сравнительных конструкций с союзом *как* [Голева 1997]. Это же «пристрастие» к конструкциям со сравнительным союзом *как* обнаружено и нами при анализе собранного материала речи ребенка с ОНР. Попробуем найти объяснение этому факту.

В логической структуре любого сравнения, помимо субъекта сравнения, объекта или эталона сравнения и показателя сравнения (средство выражения компаративного значения, в нашем случае—союз *как*), принято выделять основание сравнения (общий признак сравнения). При этом основание сравнения может быть выражено отдельным словом, а может быть представлено имплицитно. В последнем случае признак, положенный в основу сравнения, распознается адресатом контекстуально, ситуативно или с опо-

---

<sup>1</sup> В данной работе мы вслед за М.И. Черемисиной принимаем формальный критерий отнесения предложения к сложному: материальное наличие сказуемого в компаративной части.

рой на жизненный и языковой опыт.

Представляется, что описанная «любовь» детей к сравнениям, подтверждаемая нашим материалом, объясняется в первую очередь особенностями детского мышления. Так, несмотря на то, что Ваня Л. уже способен эксплицитно обозначить свойство описываемого предмета, дать ему ту или иную характеристику (например, с помощью качественного прилагательного), он часто прибегает к сравнению, «опредмечивая» выделенный признак: *Катя ты знала, у сябак зубы очинь **тольтии** [острые]! Как нази! [ножи]* (5,4,1); *Иво домик был кьепкий как кийпич!* (5,4,8); *Он тизелый как кийпич... тизелый* (5,3,17); [Лепит туннель по образцу в мультфильме]: *Я хател тунель **тосий** [толстый]. Тунель **тосий** [толстый] и **бальшой**. Как тунель был. Тунель в кино как кийпич* (5,3,0).

Согласно учению Л. С. Выготского о формировании понятий в онтогенезе, основным видом мышления дошкольников является наглядно-образное, или комплексное, мышление, основной формой которого выступает псевдопонятие [Выготский 1982: 118–184]. В отличие от понятий взрослых, псевдопонятие ребенка обобщает предметы во всем многообразии и полноте их конкретных свойств и признаков. При этом сам процесс вычленения признаков «чрезвычайно слаб», признаки не образуют иерархической структуры, каждый выступает как «равный среди равных» и может послужить основой для обобщения при построении комплекса [Там же]. По этим причинам «комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав» [Выготский 1982: 146]. Вероятно, именно потому, что предметы воспринимаются ребенком как «реальные наглядные единицы», а признаки с трудом отделяются от предмета и абстрагируются, дошкольники часто прибегают к сравнениям, которые позволяют «вернуть» признаки предмету, ошутить их как неотъемлемую его часть.

Неудивительно, что довольно продуктивной в речи Вани Л. оказывается конструкция *X по размеру как Y*, которая позволяет точно охарактеризовать предмет по размеру, представив основание сравнения как часть эталона сравнения: *Сябака метат [по размеру] как зябой [забор]!* (5,3,29); *Ты знала, автялки [овчарки] метат как вуди [люди]. Ани такие бальшии* (5,4,13); Он [динозавр] *метат как наши дом!* (5,3,0).

Помимо общих для всех детей и описанных выше когнитивных и языковых причин, можно выделить ряд языковых факторов, дополнительно определяющих обращение к сравнительным конструкциям ребенка с ОНР. Так, использование сравнения позволяет экономить речевые усилия и избегать развернутых описаний: У Димы [волосы] **как шарики малинькии** (5,2,26); [взрослый:] *Думаю, как бы сделать скелету нещеру* [Ваня:] **Как ясик** [ящик]? *Катя, ана очинь кйепкая, бальсяя* (5,3,0).

В ряде ситуаций использование простых предикативных сравнений с имплицитным признаком сравнения—вообще единственный доступный способ для Вани Л. описать предмет, поскольку в его временной языковой системе отсутствуют языковые средства, обозначающие требуемый признак: *Кампот* [У Компота в игре «Майнкрафт»] **галава как кубик!**; *Кампот* [У Компота] **как кубик галава!** [квадратная] (5,2,26); *У ниво ноги как кубики малинькии* [квадратные] (5,4,13). Недостаточность словаря приводит и к тому, что Ваня Л. обращается к такому онтогенетически раннему способу описания предмета, когда «характеристика свойства или признака дается детьми через отношение к другому предмету» [Лепская 1997: 30]: *Катя, ты знала, нада бальсяя каронка-кубик* [квадратная коробка]. *Там многа птичк* (5,4,13).

Кроме того, простые предикативные сравнительные конструкции позволяют Ване Л. избегать необходимость актуализировать глагол при построении фразы: *Он* [Крипер из игры «Майнкрафт»] **как бомба... так пфф** [взрывается]! *Он можит так пфф а [и] нету* (5,3,10). Простые предикативные сравнения появляются также на месте сложных предложений со сравнительными придаточными: *У зитих* [у жителей из игры «Майнкрафт»] **вот такии руки... как кйей** [клей]... **так** [как будто их приклеили] (5,3,15).

Таким образом, становление сравнительных конструкций в условиях речевого дизонтогенеза определяется теми же когнитивными и языковым факторами, что и при нормальном развитии речи. При этом речь ребенка с ОНР наглядно демонстрирует факт того, что освоению прототипического способа выражения сравнения (сложного предложения с придаточным сравнения) предшествует использование менее расчлененного способа описания предмета и ситуации—простых сравнительных конструкций, среди которых особое место занимают простые предикативные сравнения.

## Литература

- Голева Н. М.* Сравнение в детской речи (конец XX века): дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Белгородский гос. ун-т. Белгород, 1997.
- Девятова Н. М.* Сравнение в динамической системе языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017.
- Елисеева М. Б.* Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2015. № 2. С. 74–83.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Под общей ред. А. М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. С. 143–207.
- Черемсина М. И.* Сравнительные конструкции русского языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020.

**О. Б. Сизова**

*Психолого-педагогический центр  
по социальной адаптации  
детей с тяжелыми нарушениями речи,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[osizova@yandex.ru](mailto:osizova@yandex.ru)*

## **«ДВА ПО ЦЕНЕ ОДНОГО»: ОДНА (ИЛИ ДВЕ?) МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

**Аннотация.** Паронимическая деривация в детской речи представлена двумя различными моделями порождения инновации. Дети референциальной стратегии образуют дериват за счет задержки переключения от упроченного экспонента из начального лексикона к узуальной лексеме. Процесс является сознательным самоисправлением и обусловлен особенностями функций передней коры головного мозга. Дети экспрессивной стратегии образуют семантико-фонетический синкрет, объединяющий семантику и фонетику сходно звучащих основ путем их наложения. Механизм обусловлен функциональными особенностями задней коры головного мозга, обеспечивающей процессы дифференциации, не осознается, но является продуктивным механизмом появления фразеологических инноваций в современном русском языке.

**Ключевые слова:** паронимия, паронимическая аттракция, паронимическая деривация, лексические инновации, стили/стратегии освоения языка.

## **“TWO-FOR-ONE”: ONE (OR TWO?) MODELS OF GENERATION OF LEXICAL INNOVATIONS IN CHILDREN’S SPEECH**

**Abstract.** Two different models for generating innovations represent paronymic derivation in children’s speech. Children of the referential strategy form a derivative by delaying the switch from the familiar exponent of the initial lexicon to the usual lexeme. The process is that of conscious self-correction and is due to the functional features of the anterior cortex. Children of the expressive strategy form a semantic-phonetic syncret that combines the semantics and phonetics of similar-sounding stems by superimposing them. The described mechanism is due to the functional features of the posterior cortex, which provides the processes of differentiation. A speaker isn’t aware of this process, but it is a productive mechanism for the emergence of phraseological innovations in modern Russian.

**Keywords:** paronymy, paronymic attraction, paronymic derivation, lexical innovations, styles/strategies of language acquisition.

Паронимия представляет собой парадоксальное языковое явление, поскольку, основываясь на регулярно воспроизводимых паттернах речевой деятельности, «приводит к произвольному (ошибочному) или произвольному (стилистическому) нарушению языковой нормы» [Кузнецова 2013: 85]. Проблематичность явления отразилась в недостаточной дифференциации терминов, описывающих различные его аспекты [Конева 2016]. Для понимания роли паронимической аттракции как механизма «взаимопритяжения паронимов в рамках определенной речевой ситуации» [Конева 2016: 42] важна фигура говорящего, поскольку источником семантизации созвучия экспонентов лексем являются «ассоциации и мысленные представления индивидуального сознания» [там же].

Достоверно судить об осознанном, интенциональном использовании паронимии авторами текстов можно только применительно к заумной поэзии, характеризуемой интересом именно к бессознательным механизмам создания и восприятия текстов. Паронимия как явление поэтики расшатывает закономерности функционирования всех уровней языковой системы: игнорируются фонематические противопоставления, морфологические границы, принадлежность «квазиосновы» к определенной части речи и ее статус производящей/ производной [Григорьев 1979]. Но именно диффузность и амбивалентность паронимии обуславливают ее экспрессивный потенциал. Опираясь на индивидуальные бессознательные компоненты процесса порождения высказывания и случайности фонетики, несимволического уровня реализации высказывания, паронимия переформатирует высокоуровневые семантические отношения, обуславливая рождение новых смыслов, что позволяет трактовать паронимию как явление антропоцентрическое, а не системоцентрическое.

Словообразовательный потенциал паронимии реализуется в процессе паронимической деривации [Кузнецова 2012: 83], характерной и для речевой патологии. Появление контаминаций, слияний двух слов в одно — симптом акустико-мнестической и эфферентной моторной афазии, обусловленных

повреждением функционально различных корковых зон. Для обоих синдромов характерны сбой актуализации означаемого фонетического уровня, обуславливающие трудности понимания семантики слова: «вследствие неустойчивости звучания» [Лурия 1947: 133] разрушается значение корневой морфемы и теряется предметная отнесенность лексемы. При экспрессивной алалии, характеризующейся «расстройствами взаимосвязанного комплекса операций (семантических, звуковых, ритмических и морфологических), осуществляющих поиск слова» [Ковшиков 2001: 47], кроме замещений слов по фонетическому сходству, затрагивающих корневую морфему при сохранности места ударения, выявляются бленды, «аномальные асемантические слова, образованные путем слияния звуков, звукосочетаний или морфем из разных слов» [Ковшиков 2001: 46]. Вероятно, фактор диффузности «квази-основы» и для паронимии как явления стилистики, и в случае контаминаций / блендов при афазии и алалии является причиной аттракции двух лексем, но в творчестве это ведет к появлению новых смыслов, при патологии же — к потере значения слов. При этом оба процесса характеризуются специфическим взаимовлиянием низшего (фонетического) и абстрактного (семантического) уровней по правилам индивидуальной языковой системы автора/говорящего.

Характеристики паронимии, реализуемые на высших (поэтическое творчество) и низших (речевая патология) уровнях функционирования языковой системы, обосновывают поиск ее механизмов в области функций, обеспечивающих индивидуальные особенности речепорождения.

Результат паронимической деривации объединяет фонетические и семантические признаки двух или более лексем, что дает основание для обозначения его термином фонетико-семантические (или паронимические) синкреты. Обратимся к анализу данных, полученных в рамках лонгитюдного наблюдения речевого развития дошкольников. Для детей экспрессивного стиля характерна неточность артикуляции и нестабильность субститутов [Bates 1988], что приводит к «диффузности» корней употребляемых лексем. Неустойчивость означаемых приводит к смешению лексем по фонетическому сходству и недостаточной их дифференциации в ментальном лексиконе. Сопоставление частотности различных типов паронимиче-



ских синкретов в речи детей экспрессивного стиля позволяют выдвинуть предположения о механизмах их продуцирования. Типология синкретов соответствует типам паронимической аттракции [Якобсон 1975] (определения даны по В. П. Григорьеву [Григорьев 1979]). В наших наблюдениях за спонтанной речью детей было получено 36 синкретов. По 5,5 % инноваций приходится на эпентетические (включение внутрь «корня» еще одного консонанта/слога) и метатетические синкреты (незакрепленный порядок следования консонантов «корня»); 8 % приходится на аугментативный тип (разновидность консонантного с наращением «корня»).

Эпентетический тип: Уля К. 5,2: \*укра<sup>с</sup>ить (=украсть).

Метатетический тип: Ира Л. 4,11: \*названош<sup>к</sup>и (о сапожках) (=босоножки +сапожки +позвонить/позвоночник?).

Аугментативный тип: Ася Л. 3,2: \*гусеница (об изображении аиста) (=гусь+гусеница); Уля К. 4, 9: \*У неё такая пчёлка (о чёлке).

Более частотны (14 %) вокалические синкреты (консонантное тождество +вокалическое расподобление квазиоснов).

Таня Б. 4,10: \*надо нажать на кнопочку два раза, и он едет вперед, и никакого дОма (об электромотоцикле) (=дома+дыма).

Подавляющее большинство инноваций (50 %) представлено консонантными синкретами (консонантное расподобление при совпадении вокализма «основ»): Ксения Х. 4,6: \*тенец (о телёнке) (=телец+птенец).

Ира Л. 4,2: \*абагато-ангелочки (об авокадо с крылышками) (=авокадо+богато).

Наконец, телескопический тип, «слово, составленное из сегментов двух исходных слов <...> или из двух полных слов с обязательным наложением общего звукового сочетания» [Кузнецова 2008: 103], составляет 17 %.

Ксения Х. 4,11: \*Слон любит много воды. Пока он не перестановится (=перестанет + остановится), он выпьет всё.

В синкретах детей экспрессивного стиля в основном сохраняется единство ритмической структуры производящих основ, случаи метатезиса и расхождений в количественных показателях слоговой структуры (\*укра<sup>с</sup>ить, \*гусеница) единичны. Это свидетельствует о сохранности речевых функций передней коры, обеспечивающих последовательное развертывания слого-

вой структуры слов. Преобладание консонантных и вокалических синкретов демонстрирует склонность к фонетической субституции; наличие общего фонетического отрезка «квазиоснов» в телескопах и семантической несвязанности ряда опорных компонентов (авокадо+богато, чёлка+пчёлка, рот+крот) — превалирование фонетического фактора появления инновации над семантическим. Некоторое преобладание паронимов (58 %), не существующих в узусе, над паронимами (42 %) свидетельствует о недостаточности контроля за соответствием порождаемой лексемы данным инпута. Эти особенности обусловлены дисфункцией задней коры, обеспечивающей контроль артикуляционной точности и соответствия эталону, а также дифференциацию экспонентов и денотатов разных лексем.

Слияние двух слов в одно — крайне редкое явление в речи точно артикулирующих детей референциального стиля. Выявлены только телескопы-контаминанты без общего фонетического отрезка, образованные «из слов, значительно отличающихся друг от друга по графемно-фонемному составу» [Лаврова 2012: 93]. Если узуальные контаминанты создаются сознательно на основе сложения основ, выбираемых по значению, но не по звучанию, в детской речи механизм представляется иным.

Взр.: Кто это? Олег Г. 3,5:\* *дядя* Взр.: Дядя сделан из снега, называется снеговик. Олег:\**дя-д 'ь-вИк* (=дядя+снеговик).

Влад П. 3,6:\* *биБИсиня* (о машине, устойчиво) (=биби+машина).

Ребенок сначала актуализирует более упроченный экспонент из начального лексикона, но под влиянием исправления взрослого пытается в рамках того же интонационного контура реализовать узуальную лексему. Часть экспонента уже заполнена слогами неуместной лексемы, и договаривается лишь конечная часть узуального существительного. Подобная стратегия актуализации упроченного элемента и договаривания выявляется в рамках единого механизма фонетического и лексического метатезиса у детей референциального стиля [Сизова 2021]. Хотя формально телескопы выявлены в речи детей обеих стратегий, характеристики их различаются. Телескопы детей референциального стиля имеют один и тот же денотат, не содержат общих фонетических отрезков, вторая основа актуализируется под влиянием поправки взрослого в текущем диалоге или предшествующем опыте.

Телескоп образуется как последовательность основ в результате задержки переключения от привычного, стереотипного экспонента к приемлемому для собеседника. Механизм обусловлен дисфункцией передней коры. У экспрессивных детей телескоп—результат наложения основ; объединяются несколько денотатов, «квазикорни» фонетически созвучны, оба опорных компонента содержатся в лексиконе ребенка, но не дифференцированы фонетически и семантически.

Вероятно, фонетико-семантические синкреты являются маркером, дифференциальным признаком экспрессивного стиля. Дети именно этой стратегии, в целом не склонные к языковой рефлексии, обнаруживают способность к мотивировке паронимических отношений.

Тимур Д. 6,9: \*песцы...похоже на «пустыня».

В речи взрослых носителей языка выявляются паронимические дериваты, наряду с общеизвестным \*экскалатор (=экскаватор+эскалатор):

35 лет: \*им нужны какие-то подспорки (=подспорье+подпорки);

60 лет: \*там у неё какие-то приоритеты (=раритеты+приоритеты).

Носитель экспрессивного стиля порождает окказиональные синкреты, узуальные лексемы приобретают альтернативное значение:

Н. 23 года: \*поздравляю с пополнением кота! (реакция на сообщение о том, что кот стал тяжелее) (=пополнение+пополнить).

Описанный механизм появления окказиональных синкретов, вероятно, воспроизведен в конструкциях, ставших частью узуса:

Оля К. 6,1: \*Они, **по ходу** (=похоже + по ходу дела), под колоннами гуляют. Взр.: Они что? Оля: \*Наверно, они под колоннами.

Фонетическое сходство «похоже» и «по ходу» приводит к приписыванию значения первой лексемы конструкции «по ходу»; семантика проблематической достоверности сливается со значением конструкции и дает возможность синонимической замены: «по ходу»= «наверное».

Н. 23 года: \*Ест, как **не в себя** (=в себя + не в себе). Он пределов не чувствует и не понимает, когда ему уже хватит.

Конструкция «в себя» (возможно, осколок устойчивого «прийти в себя» со значением «выходить из невменяемого состояния»), употребленная с частицей не, меняет базовое значение на «входить в невменяемое состояние»

и максимально фонетически сближается с оборотом «не в себе» (в значении «в сильном душевном расстройстве»). Совпадение фонетики и семантики двух конструкций дает возможность к буквальному значению «Есть, как не в себя (а в кого-то другого)» добавить семантику невменяемости.

Наконец, оборот «не прочь» в значении «охотно, согласен (что-нибудь сделать)», возможно, представляет собой узуальный синкрет: «не прочь+не против». Лишь три из значений лексемы против являются пространственными; чаще она имеет значение противодействия, несогласия. Тогда в отрицательной конструкции НЕ против = НЕ (несогласие) = согласие. Лексема прочь употребляется только в пространственном значении и лишь в конструкции с отрицанием приобретает значение категории состояния. Пространственное значение устраняется в обороте постепенно, на что указывает наличие предлога от в хронологически более ранних текстах:

*[Иван Никифорович] был весьма не прочь от примирения. (Н. В. Гоголь, 1834); Максим Лукич начинал испытывать голодную зевоту и не прочь был перекусить (Д. Н. Мамин-Сибиряк, 1890).*

Обе лексемы в оборотах с отрицанием близки фонетически и семантически, выражая согласие, но влияние значения конструкции «не против», вероятно, способствовало устранению пространственной семантики оборота «не прочь». Описанные процессы воспроизводят механизм паронимической аттракции на уровне словосочетаний, что соответствует представлениям о большей успешности экспрессивной стратегии в оперировании не словами, а неоднословными последовательностями.

Таким образом, паронимические дериваты в речи детей разных стратегий реализуют два различных механизма порождения лексических инноваций. Относительно редкие телескопы без общих фонетических отрезков всегда представляют собой результат в той или иной степени сознательного словотворчества: этот способ паронимической деривации в узусе используется при создании терминов; механизм порождения деривата с осознанной реакцией на поправку собеседника представлен только в речи детей референциальной стратегии. Паронимическая аттракция — действующий механизм не только в детской речи: паронимические дериваты и окказиональные синкреты нарушают нормы, но параномазия в поэзии и описанные узуаль-

ные фразеологические синкреты демонстрируют востребованность и воспроизводимость описанного механизма деривации в языковой норме. Являясь результатом недостаточной дифференциации денотатов и экспонентов лексем, приводящей к появлению специфического сигнификата, этот языковой механизм, основанный на низкоуровневой связи по фонетическому сходству, не поддается сознательному контролю. Но получаемый результат, создавая эффект неожиданности и языковой игры, рождает новые многослойные смыслы. Описанный механизм обусловлен не свойствами языковой системы, поскольку фонетическое подобие не закономерное, а случайное явление; не сознательными намерениями говорящего, поскольку даже в рамках стилистического приема слово управляет поэтом. Конфигурация корковых зон говорящего позволяет ему становиться автором паронимических синкретов, а уникальные свойства результата обуславливают их принятие и воспроизводимость процесса в синхронии.

### Литература

- Григорьев В. П.* Поэтика слова. М.: Наука, 1979.
- Ковшиков В. А.* Экспрессивная алалия М.: Изд-во Ин-та общегуманитарных исследований, 2001.
- Конева Е. А.* Паронимия — паронимазия — паронимическая аттракция: трактовка понятий // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 2 (21). С. 39–43.
- Кузнецова И. Н.* Паронимическая неология во французском языке // Риторика ↔ лингвистика. Т. 2. Смоленск, Изд-во Смоленского гос. ун-та, 2008. С. 100–108.
- Кузнецова И. Н.* Паронимическая аттракция как выразительное средство языка // Речь и тексты: тенденции, истоки, перспективы. М.: Изд-во МГУ, 2013. С. 77–90.
- Лаврова Н. А.* Контаминация и паронимическая аттракция // Уральский филологический вестник. 2012. № 3. С. 93–99.
- Лурия А. Р.* Травматическая афазия. Клиника, семиотика и восстановительная терапия. М.: Изд-во Академии мед. наук СССР, 1947.
- Сизова О. Б.* К вопросу об иерархии механизмов речи // Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды ИЛИ РАН Т. XIII. Ч. 3. 2017. С. 741–773.

*Сизова О. Б.* К вопросу о едином механизме метатезиса в словах и высказываниях // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2021. Вып. 19. С. 83–88.

*Якобсон Р. О.* Лингвистика и поэтика. // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 193–230.

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

*Е. Е. Ляко*

*СПбГУ*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[lyakso@gmail.com](mailto:lyakso@gmail.com)

*О. В. Фролова*

*СПбГУ*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

[olchel@yandex.ru](mailto:olchel@yandex.ru)

## **ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ДЕТЕЙ И СФОРМИРОВАННОСТЬЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ: НОРМА, РАС, СД, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Проведено сравнительное исследование формирования навыка чтения у детей с нарушениями развития (с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, интеллектуальными нарушениями) и типично развивающихся детей (ТР) с учетом их психофизиологических показателей и уровня речевого развития. Оценка сформированности навыка чтения оценивали по разработанной методике [Ляко и др. 2012]. Определяли профиль функциональной латеральной асимметрии и ведущее полушарие по речи. Уровень сформированности речевого развития ребенка оценивали по его способности к описанию картинки, сложности ответных реплик в диалогах с экспериментатором и их адекватности заданному вопросу. На основе инструментального спектрографического анализа вычисляли значения частоты основного тона, формантных частот, четкость артикуляции. Выявлены особенности формирования чтения у детей в зависимости от диагноза, степени тяжести заболевания, возраста.

**Ключевые слова:** психофизиологические характеристики, чтение, типичное развитие, расстройства аутистического спектра, синдром Дауна, умственная отсталость.

## **STUDY ON THE RELATION BETWEEN PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN AND READING SKILL**

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РНФ (проекты № 18–18–00063; № 22–45–02007). Данные по ТР детям получены в рамках работы над проектом РНФ 22–45–02007, набор материала по детям с атипичным развитием проведен по гранту РНФ 18–18–00063; обработка данных — по гранту РНФ 22–45–02007.

## FORMATION: NORM, ASD, DOWN SYNDROME, INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** The paper presents a comparative study of the formation of reading skills in children with developmental disorders—with autism spectrum disorders, Down syndrome, intellectual disabilities—and typically developing children (TD). We have taken into account the children's psychophysiological characteristics and their level of speech development. Reading skill formation has been assessed according to the developed method [Lyakso et al. 2012]. The profile of functional lateral asymmetry and the speech leading hemisphere were determined. The level of children's speech formation has been assessed by their ability to describe a picture, complexity of the replies in the dialogues with the experimenter, and their adequate correspondence to the question asked. Pitch values, formant frequencies, and articulation accuracy have been calculated on the basis of the instrumental spectrographic analysis. The specificity of the reading skills mastering in children depends on the diagnosis, severity of the disease, and age.

**Keywords:** psychophysiological features, typical development, autism spectrum disorders, Down syndrome, intellectual disabilities.

Расстройства аутистического спектра (РАС)—обобщенный диагноз, включающий пять первазивных расстройств развития, объединенных наличием сходной симптоматики: нарушением речевого и социального развития, повторяющимся репертуаром поведения. Синдром Дауна (СД)—одна из форм геномной патологии, проявления которой представлены обширным спектром различных нарушений. Умственная отсталость (УО)—состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллекта—когнитивных, речевых, моторных и специальных способностей. УО как самостоятельное заболевание встречается крайне редко, чаще возникает на фоне другого психического или физического нарушения. Дети с РАС, СД и УО характеризуются нарушением разных уровней сформированности речи. Формирование навыка чтения является частью речевого развития [Ляксо и др. 2012].

Цель исследования—выявление связи между психофизиологическими показателями и сформированностью навыка чтения типично развивающихся (ТР) детей, детей с РАС, с СД и УО.



В исследовании приняли участие респонденты в возрасте 5–14 лет: 40 детей с РАС, 24 ребенка с СД, 24 ребенка с УО и 50 их сверстников с ТР.

В работе используется комплексный подход, включающий психофизиологические методы: определение фонематического слуха, ведущего полушария по речи, профиля функциональной латеральной асимметрии; методы инструментального анализа речи. При анализе сформированности навыка чтения учитывали градации: ребенок не читает, но знает и выделяет буквы; читает отдельные слоги и простые слова по слогам; читает слова и фразы и понимает прочитанное.

Выявлены различия в способности детей описать картинки, поддержать диалог на заданную тему, в акустических характеристиках речи и сформированности навыка чтения между ТР детьми, детьми с РАС, СД и УО.

На основе множественного регрессионного анализа выявлена связь между возрастом ТР ребенка и его способностью использовать сложноподчиненные предложения ( $p < 0,05$ ). Показано уменьшение высоты голоса (значений частоты основного тона,  $p < 0,001$ ) и ее вариативности ( $p < 0,01$ ) с увеличением возраста детей. Дети с ТР начинают осваивать чтение в дошкольном возрасте: в возрасте пяти лет большинство детей узнают буквы, к шести годам начинают читать по слогам, в семь лет могут читать слова и фразы [Lyakso et al. 2020]. Четкая артикуляция и употребление в речи сложноподчиненных предложений свидетельствуют о высоком уровне сформированности речи. Определена обратная корреляция (корреляция по Спирмену,  $p < 0,05$ ) между индексом артикуляции гласных в словах ребенка и сформированностью у него навыка чтения ( $r = -0,76$ ). Артикуляция у детей, бегло читающих слова и фразы, не очень четкая, так как моторная программа на произнесение уже сформирована, поэтому ребенку не требуется четко артикулировать звуки, как при чтении по слогам и чтении простых слов. Предпосылкой для успешного формирования навыка чтения является сформированный фонематический слух. Определенное на основе дихотического теста ведущее полушарие по речи (левое) связано с количеством ответных реплик ребенка, содержащих несколько фраз.

Для детей с РАС характерна ограниченная коммуникация, эхолалия, малофункциональная, конкретная речь, неправильное употребление место-

имений, жесты, не дополняющие речь, ограниченный репертуар эмоций, отсутствует или нетипичный глазной контакт. Показано, что навык чтения и способность к описанию картинки лучше сформированы у детей с РАС с ведущим левым полушарием по речи. Выявлены связи между сложностью чтения и способностью ребенка к описанию картинок (0,66) и сформированным фонематическим слухом (0,69). Сформированность речи коррелирует с баллами по CARS: чем выше баллы, тем более выражены аутистические черты и проще речевой репертуар — вокализации, отдельные слоги, простые слова (–56). Неврологический диагноз влияет на сформированность разных уровней организации речи: чем более выражены аутистические черты, тем выше голос ребенка, хуже артикуляция, более низкий уровень сформированности речи, навык чтения отсутствует.

Для детей с СД определены связи между фонематическим слухом и ведущим левым полушарием по речи (0,93). Дети дошкольного возраста с СД не читали (2 ребенка называли отдельные буквы и цифры в книге при помощи матери), дети школьного возраста (8–16 лет), за исключением одного 9-летнего ребенка, читали по слогам (60%), могли прочитать фразы и демонстрировали понимание прочитанного (33%). Дети с СД делали при чтении больше пауз между словами в фразе и внутри слов, чем ТР дети, что характерно и для спонтанной речи детей с СД и связано с особенностями речевого дыхания. Дети, которые понимали прочитанные фразы, при ответе на вопросы экспериментатора по прочитанному тексту испытывали сложности при описании действий героев. Полученные данные согласуются с представлениями о трудности понимания прочитанного у людей с СД по сравнению с детьми с ТР и РАС, находящимися на одном уровне с точки зрения точности чтения слов [Roch et al. 2021].

Для 12 детей с задержкой развития, сопровождающей РАС (F83+84- по МКБ –10), не выявлено связи между возрастом и психофизиологическими показателями ребенка. Выраженность аутистических черт по опроснику CARS коррелирует с проявлением агрессивности у детей ( $p < 0,05$ ) и адекватностью проявления эмоций ( $p < 0,1$ ).

Дети с легкой УО (F 70) дошкольного возраста, как и дети с СД, не читали, дети школьного возраста начинали осваивать навык чтения. Уровень

речевого развития дошкольников с УО ниже, чем у ТР сверстников, что показано на основании лингвистического, перцептивного и акустического анализа речи детей [Фролова, Ляксо 2020]. Сложности в освоении навыка чтения с точки зрения беглости, точности и понимания прочитанного характерны для детей с разной степенью интеллектуальных нарушений и становятся более заметными с увеличением возраста детей [Di Blasi et al. 2019]. Отмечается, что распознавание слов подростками с УО при чтении затруднено в связи с нарушениями фонологической памяти и фонологического декодирования [Channell et al. 2013].

В перцептивном исследовании проводили определение взрослыми эмоционального состояния детей «комфорт—нейтральное—дискомфорт» в ситуациях записи речевого материала. Показано, что дискомфортное состояние лучше определяют по речи детей с РАС, СД и УО, комфортное—по речи ТР детей при лучшем определении эмоционального состояния детей с РАС и СД.

### Литература

- Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. 33 (1). С. 73–87.
- Фролова О. В., Ляксо Е. Е. Акустические характеристики речи детей в диалогах со взрослым и сверстником: детский дом—семья, типичное развитие—интеллектуальные нарушения // Комплексные исследования детства. 2020. 2 (2). С. 98–108.
- Channell M. M., Loveall S. J., Conners F. A. Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities // Research in Developmental Disabilities. 2013. 34 (2). P. 776–87.
- Di Blasi F. D., Buono S., Cantagallo C., Di Filippo G., Zoccolotti P. Reading skills in children with mild to borderline intellectual disability: a cross-sectional study on second to eighth graders // Journal of Intellectual Disability Research. 2019. 63 (8). Pp. 1023–1040.
- Lyakso E., Frolova O., Matveev Y. Speech features and electroencephalogram

parameters in 4- to 11-year-old children // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 16 March 2020. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.00030>.

*Roch M., Cain K., Jarrold Ch.* Reading for comprehension in individuals with Down syndrome, autism spectrum disorder and typical development: similar or different patterns of ability? // *Brain Sciences*. 2021. 11 (7). 828.

Научное издание

**Проблемы онтолингвистики — 2022:  
речевой мир ребенка  
(универсальные механизмы  
и индивидуальные процессы)**

Материалы ежегодной  
Международной научной конференции

Редакционная коллегия:

М. А. Еливанова, И. А. Крылова, С. В. Краснощекова

ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ВВМ»  
VVM PUBLISHING LLC  
+7-901-306-62-54  
vvm<sup>pub</sup>@yandex.ru  
vvm<sup>pub</sup>.ru

Подписано в печать 21.02.2022. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 10,52. Тираж 50 экз. Заказ № 1778.

---

Отпечатано в Издательстве ВВМ.  
198095, Санкт-Петербург, ул. Швецова, 41.