

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

# ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ – 2023: ВАРИАТИВНОСТЬ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

Материалы ежегодной  
международной научной конференции  
28 февраля – 02 марта 2023 г.

Санкт-Петербург  
2023

УДК 811.161.1

ББК 88.1

П78

Рецензент:

д. ф. н., проф. ИЛИ РАН, Санкт-Петербург

***В. В. Казаковская***

Редакционная коллегия:

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

П78 **Проблемы онтолингвистики–2023: вариативность речевого онтогенеза.** Материалы ежегодной Международной научной конференции. – СПб.: Издательство «ВВМ», 2023. — 222 с.

ISBN: 978-5-9651-1498-6

В сборнике представлены материалы ежегодной Международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики–2023: вариативность речевого онтогенеза». Основными темами исследований стали вопросы лексики и грамматики в речи детей-монолингвов и билингвов; детская языковая рефлексия и языковое творчество; лингвистические, перцептивные и акустические характеристики эмоциональной детской речи; вопросы влияния языкового окружения на становление языковой личности ребенка в условиях билингвизма (на материале английского, немецкого, французского, белорусского, казахского, якутского языков).

Представленные научные исследования не только проинформируют научное сообщество о новых достижениях в онтолингвистике, но и предлагают широкому кругу заинтересованных лиц информацию о способах тестирования, методиках обучения и развития детей: обучение чтению и письму, работа с детьми с речевым дизонтогенезом, детьми-инофонами (например, мигрантами) и т. п.

**УДК 811.161.1**

**ББК 88.1**

ISBN 978-5-9651-1498-6

© Авторы, 2023.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Лексика. Морфология. Синтаксис</b> . . . . .	6
С. Н. Цейтлин, А. А. Мартынова. К вопросу о механизмах освоения ребенком морфологии родного (русского) языка . . . . .	6
М. Д. Воейкова. Употребление личных местоимений и координация подлежащего и сказуемого в раннем возрасте . . . . .	13
С. Е. Артюх, Г. Р. Доброва. О роли генерализации в речевом развитии детей: к вопросу о том, что и как проверяется в экспериментах . . . . .	21
К. А. Тьосса. Соотношение представлений матери и ребенка о незнакомых ребенку словах (на примере эксперимента с чтением рассказа Л. Н. Толстого). . . . .	35
А. В. Волна, П. М. Эйсмонт. «По морям, по волнам...»: наименования водных объектов в речи русскоязычного ребенка . . . . .	42
С. В. Краснощекова. Раннее анафорическое «он»: характеристики анафорических конструкций в речи детей в первые месяцы использования . . . . .	48
М. Д. Дьячкова, А. А. Лопухина. Ранние этапы усвоения морфосинтаксиса детьми 1–3 лет (по данным лонгитюдных записей) . . . . .	55
<b>Фонетика детской речи</b> . . . . .	60
Е. А. Клешнев, Е. Е. Ляксо, О. В. Фролова. Лингвистические, перцептивные и акустические характеристики эмоциональной речи детей 12–13 лет: методика CEDM. . . . .	60
С. Н. Поспелова. Параметры спонтанной звучащей речи русских и немецких дошкольников: результаты аудитивного анализа . . . . .	65
П. И. Граве, А. С. Николаев. Лингвистические и акустические характеристики эмоциональной речи детей 5–7 лет . . . . .	71
А. Ильяс, А. С. Григорьев. Лингвистический анализ речи и определение параметров электроглоттограммы у детей 8–11 лет . . . . .	75

<b>Языковая рефлексия</b> .....	80
Ф. Г. Самигулина. Специфика речемыслительной деятельности в онтогенезе: психо- и социолингвистический аспекты .....	80
Т. А. Трифонова. К вопросу о предпосылках возникновения языковой рефлексии у экспрессивных и референциальных детей .....	85
<b>Чтение и письмо</b> .....	94
М. Б. Елисеева. «Нормальные» графические ошибки детей дошкольного возраста .....	94
Т. И. Петрова, В. И. Петрова. Книга в языковом окружении ребенка как фактор развития речи на раннем этапе онтогенеза. ....	103
И. А. Крылова. Графические и орфографические особенности в энциклопедии, написанной дошкольником (на примере энциклопедии Вани Столбова) .....	110
<b>Изучение речи детей с речевым дизонтогенезом</b> .....	116
О. Б. Сизова. Рыбы исследуют воду: почему у референциальных детей тоже может быть недоразвитие речи .....	116
Е. В. Абросова. Освоение союзных средств со значением обусловленности детьми с общим недоразвитием речи .....	124
Е. Е. Антонова, Я. Ж. Станишич. Сравнительный анализ уровня сформированности словообразовательных навыков в норме и при патологии .....	130
<b>Билингвы: Лексика. Грамматика</b> .....	
С. А. Бурлак. Языковое наследование и языковое родство .....	135
А. В. Седойкина (Пивень). Русизмы в речи якутско-русских детей-билингвов .....	146
Е. И. Чиглова. Освоение детьми личных глагольных форм в немецком, английском и русском языках (первый язык) .....	152
Л. Ван. Русские падежные конструкции с инструментальным значением в речи детей-билингвов .....	157

М. К. Абаева, С. Б. Валиева. Феномен развития языковой способности у детей (на примере освоения фразеологизмов) .	161
Н. М. Введенская. «Что будет, если...»: будущее время в устной речи детей-инофонов . . . . .	168
<b>Билингвы: Языковое развитие и рефлексия. . . . .</b>	<b>176</b>
А. Д. Жакупова, О. А. Жумагулова, Г. Т. Глеубердина, И. С. Кайырбекова. Сопоставительно-мотивологическое исследование мотивационной рефлексии детей . . . . .	176
О. А. Анищенко, Ж. Г. Темирова. Мотивационная рефлексия детей билингвов и монолингвов северного Казахстана (по результатам психолингвистического эксперимента) . . . . .	187
М. А. Еливанова, В. А. Семушина. К вопросу об интерпретации внутренней формы слова и семантики морфем и конструировании слов детьми-билингвами. . . . .	195
О. И. Свириденко. Особенности становления языковой личности учащегося начальных классов в условиях близкородственного билингвизма . . . . .	203
С. Е. Бойкова. О влиянии языкового окружения билингвов на их речевое развитие . . . . .	209
Д. В. Князева, П. М. Эйсмонт. Речевое развитие в условиях искусственного русско-французского билингвизма. . . . .	216

## ЛЕКСИКА. МОРФОЛОГИЯ. СИНТАКСИС

*Цейтлин Стелла Наумовна*

*ИЛИ РАН, РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

*stl2006@list.ru*

*Мартынова Анастасия Александровна*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

*martynovana83@gmail.com*

### К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ ОСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ МОРФОЛОГИИ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема освоения детьми грамматики существительных. Большое внимание уделяется проведенному исследованию, в ходе которого были выявлены некоторые особенности освоения грамматики детьми с ОНР и нормальным речевым развитием. Проведено сопоставление полученных данных. Предлагается возможное объяснение причин отклоняющегося речевого развития.

**Ключевые слова:** словоформа, языковые правила, грамматические ошибки, речевые инновации.

### ON THE QUESTION OF MECHANISMS OF CHILDREN'S ACQUISITION OF THE FIRST (RUSSIAN) LANGUAGE MORPHOLOGY

**Abstract.** The article deals with the problem of mastering the grammar of nouns by children. The main attention is paid to the research which has revealed some features of the acquisition of grammar in children with general underdevelopment of speech and normal speech development. We have compared the obtained data and proposed a possible explanation for the reasons of the deviant speech development.

**Key words:** word form, language rules, grammar errors, speech innovations.

*Владеть языком – это значит выполнять все его правила, подчиняться его запретам, не задумываясь об их существовании.*

*М. И. Черемисина*

Нам, носителям русского языка, обремененного довольно богатой и, скажем прямо, не всегда логичной морфологией, не кажется

удивительным то обстоятельство, что многие из двухлетних детей уже ориентируются в грамматике нашего языка. Это проявляется прежде всего в том, что они в большинстве случаев при порождении речи верно выбирают граммему, обозначающую число, падеж, род существительного, время и даже вид глагола и т.д. Ошибаются они лишь в тех случаях, которые и в самом деле нарушают логику, о чем нам уже сообщил Корней Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти». Он даже утверждал, что мы, взрослые, нарушаем собственные законы, и был прав, что мы и постараемся показать. Дети в возрасте «от двух до пяти» еще не способны рефлексировать по этому поводу, просто в своей речи они интуитивно опираются на простые и естественные способы выбора языковых единиц или их конструирования в случае отсутствия нужных единиц в имеющемся у них индивидуальном лексиконе. В нашем случае речь идет о словоформе существительного, которая содержит в себе и лексическое, и грамматическое значения. За лексическое значение словоформы отвечает прежде всего основа, за грамматическое (морфологическое) — прежде всего флексия. Дети постарше даже иногда спорят со взрослыми, упрекая их в отсутствии логики. Если в речи детей встречаются отклонения от нормы, то они и в самом деле являются абсолютно логичными. Именно это обстоятельство привлекает внимание лингвистов разных поколений, потому что позволяет им, анализируя детские инновации, познавать структуру языковой системы. Сложно для детей другое: конструирование словоформ при производстве речи. Им часто приходится прибегать к конструированию, потому что их опыт речепорождения еще невелик, индивидуальный лексикон ограничен, и поэтому гештальтный способ извлечения словоформы, к которому в подавляющем большинстве случаев прибегают взрослые, не всегда доступен, особенно в тех случаях, когда грамматическая парадигма лексем является далекой от базовой (идеальной) нормы. Слово как лексема может быть незнакомо ребенку или знакомо, но не во всех своих грамматических формах, указывающих на род, падеж и число существительного. В таком случае приходится конструировать словоформу, соединять основу слова с флексией, прибегая к тем языковым правилам, которые ребенок к данному моменту успел освоить<sup>1</sup>. Мно-

---

<sup>1</sup> Мы имеем в виду имплицитно освоенные правила, которые принято называть процедурными, см. подробнее [Цейтлин 2020: 7–17].

гообразии способов конструирования словоформ в русском языке достаточно велико, выбрать тот способ, который отвечает норме, бывает трудно и иногда невозможно. Однако тяготение к стандарту поддерживается речевым инпутом и в конце концов обычно помогает ликвидировать «самодельные» словоформы и приступить к гештальтному способу порождения словоформы. Понятно, что при этом многое зависит от частотности употребления лексемы в разнообразных морфологических формах в речи окружающих ребенка взрослых, от степени отклонения их от фонетической оболочки словоформ в пределах парадигмы, наращений на основу, чередования гласных, изменения суффиксов, перемещения ударения, а также многообразия флексий. Как правило, не бывает ошибок конструирования в тех случаях, если парадигма слова является идеальной. Под идеальной парадигмой слова в данном случае мы понимаем парадигму, в которой основа во всех формах является неизменяемой, а грамматическое значение (точнее было бы сказать – грамматические значения, ибо их у существительного три: род, число, падеж) передается только флексией. До сих пор нам не приходилось наблюдать в речи ребенка случаев отклонения от нормы словоформ, парадигмы которых можно считать идеальными.

Задача нашего исследования – попытка выяснения указанных ниже вопросов:

- (1) всегда ли дети, строя высказывание, конструируют словоформы, или они способны, подобно взрослым, оперировать готовыми словоформами, имеющимися в их индивидуальном лексиконе;
- (2) каким образом они конструируют словоформы, переходя от одной формы к другой в пределах единой парадигмы;
- (3) различаются ли механизмы, на которые опираются дети с ОНР (общим недоразвитием речи) и дети с нормальным развитием речи (НРР) при конструировании словоформ.

Нам также было важно выяснить, какие именно процедурные правила выбирают дети при конструировании словоформы, в какой степени этот выбор соответствует базовым правилам языковой системы. Существительные, имеющие идеальные парадигмы, в нашем эксперименте не участвовали.

Речевой материал эксперимента составляли 5 групп слов (см. [Русская грамматика 1980: 500–503]):



- существительные, образующие формы мн.ч. от видоизменной основы ед.ч. (*колени, сосед, уши, знамя, хозяин, имя*);
- односложные слова, при изменении которых ударение смещается на флексию -и/ы (*стол, куст, царь, жук, дом, луг, крюк, шнур, плот, ковш, шум, мех*);
- неодносложные слова со смещением ударения (*оса, окно, поезд, стена, рукав, зеркало*);
- односложные слова с беглой гласной в корне (*рот, лоб, день, сон, лев, пёс, лёд, шов, пень*);
- неодносложные слова с беглой гласной с флексиями -и/ы (*воробей, муравей, грибок, молоток, кошелёк, пенёк, узелок, скачок, платок*).

Исследование проводилось на базе детского сада № 83 Красносельского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 детей, из них 20 детей 6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР), 20 детей 6 лет с нормальным речевым развитием, 20 детей 5 лет с нормальным речевым развитием (НПП).

Мы создавали условия, при которых ребенку нужно было переходить от одной словоформы к другой в пределах одной лексемы, опираясь на имплицитно освоенные им два морфологических правила: (1) конструирование словоформ с видоизменением в основе существительного; (2) выбор флексии словоформы.

### **Ход эксперимента**

Задания представлены в упражнениях: «у меня, у нас», «чего/кого нет».

Экспериментатор предлагал инструкцию:

— Я кладу картинку, говорю: «У меня есть... (называю её), а ты переворачиваешь свою (такую же) картинку и говоришь: «У нас есть...». Потом мы убираем картинки, и ты говоришь: «У нас нет...».

Таким образом, возникает цепочка: именительный падеж единственного числа – именительный падеж множественного числа – родительный падеж множественного числа.

Пример диалога с ребенком:

Экспериментатор: У меня *жук*.

Ребенок: У нас *жуки*... У нас нет *жуков*.

Прежде всего нужно отметить, что дети с ОНР используют гештальтный способ использования словоформы множественного числа, чем дети

с нормальным развитием речи, что свидетельствует о бедности их индивидуального лексикона.

В ходе эксперимента были выявлены проблемы в конструировании формы родительного падежа множественного числа существительных у всех трех групп детей. Выяснилось, что дети с ОНР совершают значительно больше ошибок, чем дети 5–6 лет и 6–7 лет с нормальным речевым развитием. В ряде случаев они нарушают не только языковую норму, но и языковую систему. Примеры ответов детей с ОНР: *хозяин–хозЯинов, хозЯевов, имя–именОв, именЕй, Именев, Имень, им, именОв, Именей, стол–столЫх, стОлов, царь–царЁв, окно–окнОВ* и пр. Все приведенные выше словоформы объяснимы и даже отвечают системе языка, кроме *столЫх*. Появление этой формы существительного, видимо, связано с синтагматическим воздействием предыдущей словоформы: *столы–столых*.

Больше всего ошибок допускали дети с ОНР при конструировании формы односложных слов с беглой гласной в корне: *лёд–лёды–лёдов; шов–шофы–шофов, рот–рОтов, ротОв, день–дЕней, денЁв, лоб–лОбов, лобОв*.

Дети с нормальным речевым развитием 5–6 лет допускали больше всего ошибок при конструировании односложных слов с беглой гласной в корне и существительных, образующих формы множественного числа от видоизмененной основы единственного числа.

Для детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием сложной оказалась группа существительных, образующих формы множественного числа от видоизмененной основы единственного числа, из-за включения в эту группу таких слов, как *знамя, имя, хозяин, сосед*. Парадигма двух первых слов отягощена наращениями и переносом ударения (*Имени, имЁн* и т.д.), у слова *хозяин* парадигма ед. числа резко отличается от парадигмы мн. числа, что тоже не ожидаемо. Также непредсказуемо смягчение звука [д] при переходе от парадигмы ед. числа к парадигме мн. числа слова *сосед*. Все эти обстоятельства осложняют запоминание словоформ и приводят к необходимости конструирования с опорой на базовые правила.

Самыми сложными для конструирования морфологических форм оказались слова *знамя, хозяин, пень*.

Выяснилось, что дети избегают беглости гласных в корне слова, но допускают ее в суффиксах: *пенёк–пеньки, кошелек–кошельки* и пр.

Дети с ОНР чаще, чем нормально развивающиеся дети, избегают необходимого при конструировании словоформы чередования конечного согласного основы: *ухо–ухи/Ухов, Ушев, Ухэй; сосед–соседы, соседов*; переноса ударения: *стол–стОлы, куст–кУсты, кУстов, шнур–шнУры*; устраняют наращения на основу: *знамя–знами* (ср. *вишня–вишни*).

Дети с ОНР иногда, отклоняясь от предложенной им задачи, используют знакомые им диминутивы (*стол–столики, гриб–грибочки, ухо–ушки*).

Конструируя словоформу, дети с ОНР допускают специфические ошибки за счет смешения флексий: *домЫ в. домА, сонЕИ в. снОВ, стенОВ, стЕнов* в. *стен* т.д. В большинстве случаев они не выходят за пределы системы, поскольку семантика флексий полностью сохраняется.

Подводя итоги, приходим к следующим выводам.

Дети 5–7 лет в большей или меньшей степени владеют двумя языковыми навыками:

- (1) выбирать из своего индивидуального лексикона нужные словоформы существительных гештальтным способом, что подтверждается отвечающими норме словоформами;
- (2) конструировать словоформы самостоятельно в том случае, если нужная словоформа в их индивидуальном лексиконе отсутствует.

Важно отметить, что, конструируя словоформу, дети из всех трех групп опираются на базовое (прототипическое, общее) правило, тем самым доказывая способность извлекать его из имеющегося в их распоряжении речевого инпута. При этом они игнорируют частные правила, касающиеся определенных групп лексем или единичных лексем, которые ими еще не освоены.

Иерархичность правил языковой системы, наличие фильтров, затрагивающих лексико-грамматические и прочие группы слов, а также многочисленные исключения затрудняют выбор нужных аффиксов и приводят к выбору базового правила, наиболее простого и поддерживаемого языковой системой.

Дети с нормальным развитием речи, конструируя словоформу, не выходят за пределы языковой системы. Детям с ОНР труднее совершать языковые операции: некоторые из них повторяют произнесен-

ную экспериментатором словоформу или конструируют словоформу способом, нарушающим не только языковую норму, но и языковую систему.

### **Литература**

1. Русская грамматика: В 2 т. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980.
2. *Цейтлин С. Н.* Языковые правила и их нарушение в речи детей и взрослых // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 7–17.

*Воейкова Мария Дмитриевна*

*ИЛИ РАН*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

*maria.voeikova@gmail.com*

## **УПОТРЕБЛЕНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ И КООРДИНАЦИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО И СКАЗУЕМОГО В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В работе ставится вопрос о соотношении употребления детьми личных местоимений и усвоения ими синтаксической координации в глагольных формах на материале спонтанной речи двух девочек в возрасте до трех лет. Установлено, что дети даже на самых ранних этапах почти не допускают ошибочной координации между местоимением и глаголом. Раннее усвоение местоимений отмечено в безглагольных конструкциях с нулевой связкой или бытийным глаголом. Редкие сбои в выборе родовых форм могут происходить от предпочтения форм м.р. в речи девочек и их родителей, которое, вероятно, имеет игровую природу и случается в позднем возрасте. Обычно правильная координация по роду и лицу складывается рано, причем у одной из девочек запаздывает грамматическое оформление связи с местоимениями 1 л., т.е. в том случае, когда координация производится по смыслу, а не грамматически. Эти особенности приводят к выводу, что грамматическая координация может усваиваться раньше, чем выбор личных местоимений и навыки их употребления в разных функциях.

**Ключевые слова:** местоимение, дейксис и анафора, координация, личная форма, безглагольное высказывание.

## **THE USE OF PERSONAL PRONOUNS AND THE GRAMMATICAL COORDINATION OF SUBJECT AND PREDICATE IN EARLY CHILDHOOD**

**Abstract.** The paper deals with correlation between the use of personal pronouns and the acquisition of agreement and is based on longitudinal data of two girls aged before 3;0. Even at the earliest stages children correctly coordinate verb forms with personal pronouns. The acquisition of pronouns starts from verbless constructions with zero copula or existential verbs. Rare agrammatical forms may be explained by the playful preference for masculine agreement in the speech of girls and their parents and happens at later periods. Usually, the correct agreement in person and gender is acquired early (about 2;5) however, one of the girls demonstrates erroneous gender agreement with the 1<sup>st</sup> person pronouns (in the context when this agreement does not depend on the pronoun but on the speaker's

gender) even later. These results propose that grammatical agreement may be acquired prior to the choice of personal pronouns and to their use in different functions.

**Key words:** pronoun, deixis and anaphora, coordination, finite form, verbless utterance

### 1. К постановке проблемы

Употребление детьми личных местоимений исследовалось с различных точек зрения. Внимание к этой теме привлекли работы Ж. Пиаже и его трактовка «эгоцентрического» периода в развитии ребенка. С момента овладения членораздельной речью (в возрасте между 4 и 7 годами) ребенок склонен к тому, чтобы оформлять свои мысли в виде высказываний, социальную направленность которых Пиаже подвергает сомнению. Он предполагает, что взрослые люди постоянно ведут внутренний диалог с воображаемыми собеседниками, в то время как маленькие дети лишь в части своих реплик (высказывая критику или просьбу или задавая вопросы) заботятся о том, чтобы быть понятыми. До половины реплик маленьких детей (повторы, монологи и «коллективные монологи») вообще не ориентированы на собеседника и отличаются неаккуратностью средств выражения, ср. «Все выражено намеками, местоимениями и указательными словами “он”, “она”, “мой” и т.д., которые последовательно выражают все, что угодно, без малейшей заботы о ясности или даже понятности» [Пиаже 1923/2020: 60]. Иными словами, Пиаже замечает, что дети охотно пользуются дейктическими словами, но делают это хаотически, не заботясь о собеседнике или просто не умея использовать их конвенционально. Основные выводы Пиаже об эгоцентрическом характере детской речи впоследствии подверглись критике Л. С. Выготского [1934/2019], которая сочувственно воспринимается в наше время основоположником «теории усвоения языка на основе употребления» М. Томаселло [Tomasello 2008: 10].

В русле этой концепции принято считать, что дети заботятся о том, чтобы быть понятыми, но не умеют на начальной стадии речевого развития правильно использовать дейктические показатели из-за ситуативного характера их употребления и непостоянства их значения, см. подробные обзоры литературы в [Доброва 2003; Краснощекова 2016]. Существенно при этом, что дети не избегают местоимений, но часто употребляют их неверно [Hendriks, Spenader 2006;

Mathews et al. 2009]. Это особенно характерно для «экспрессивных» детей, склонных к имитации, «референциальные» дети долго еще предпочитают называть себя с помощью более понятных существительных [Доброва 2018: 45]. Таким образом, разными путями и в разном возрасте дети приходят к употреблению местоимений для самореференции и рассказа о третьих лицах, причем этот процесс можно разделить на стадии в соответствии со степенью осознания ребенком семантического своеобразия местоимений. Г.Р. Доброва упоминает стадию «ярлыков», затем приходит понимание шифтерной природы местоимений, называющих участников коммуникации [Доброва 2007: 196–198]. В последнюю очередь усваивается анафорическая функция местоимений, точнее, она позже всего приобщается ребенку, склонному к отражению ситуации «здесь и сейчас» в первую очередь.

По данным Института раннего вмешательства, как минимум одно местоимение мальчики употребляют в 2;2, а девочки в 1;11; 7 % мальчиков и 11 % девочек произносят местоимения уже в 1;3 (конечно, повторяя высказывания взрослых); около 90 % мальчиков и девочек активно используют личные местоимения в 3;3 [Шапиро, Чистович 2000]. Иными словами, при всех трудностях усвоения их семантики и особенностях индивидуальной стратегии дети склонны использовать местоимения в раннем периоде речевого развития. По нашим данным, пики в развитии синтаксической структуры и словарного запаса отчасти совпадают с пиками усвоения личных и указательных местоимений соответственно, а их появление может рассматриваться как фактор измерения речевого развития [Voeikova, Krasnoshchekova 2020: 202–204].

В продолжение этой темы нам было бы интересно проследить, каким образом соотносится употребление местоимений и развитие форм глагола. Такой проект предложен Н.В. Гагариной, К. Коречки-Крёлль и В.У. Дресслером в рамках интернационального проекта «Ранние стадии развития морфологии», в котором мы принимаем участие. В задачи этого подпроекта входит изучение того, как дети используют местоимения в сочетании с глаголом в финитной форме и в безглагольных конструкциях. Отдельно рассматриваются глагольные конструкции без субъекта. Общая направленность проекта предполагает описание различий в скорости и возрастном диапазоне

усвоения морфологической системы носителями разных языков. Необходимо проверить, как связано употребление местоимений с выражением финитности в языке, есть ли различия между носителями языков, в которых субъектное местоимение можно пропустить (*pro-drop*), и тех языков, в которых субъектные местоимения обязательны. Приступая к этим задачам, мы решили проанализировать речь двух девочек<sup>1</sup> – Лизы и Тома – в течение года (1;11–2;11), чтобы зафиксировать особенности начального этапа усвоения ими личных местоимений. Таблица 1 содержит сведения о данных.

Таблица 1

Основные характеристики данных: количество местоимений, количество проанализированных высказываний, количество высказываний с финитной формой глагола

		1;11	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4	2;5	2;6	2;7	2;8	2;9	2;10	2;11
N мест.	Тома	0	5	0	7	15	10	18	28	36	26	42	32	28
	Лиза	0	0	0	0	3	3	24	6	17	19	27	21	38
Все высказ.	Тома	212	282	76	92	189	377	167	249	369	285	362	394	505
	Лиза	310	271	283	310	124	267	281	257	95	158	697	613	487
Высказ. с глаг.	Тома	57	77	20	61	84	184	125	129	295	183	296	307	362
	Лиза	53	38	60	52	31	115	86	89	63	77	127	122	151
MLU	Тома	1.873	2.113	1.461	2.533	2.989	2.671	3.377	3.249	4.352	3.288	4.362	3.675	3.650
	Лиза	1.155	1.631	2.124	2.174	2.339	2.315	2.110	2.132	2.095	2.532	2.759	2.992	4.088

Данные таблицы 1 показывают, что личные местоимения появляются у обеих девочек через 4–5 месяцев после начала записей. В 2;0 Тома употребляет местоимения спорадически, но с полным пониманием: говорит о себе *я*, а о третьих лицах – *она* или *он*, как в (1).

(1а) Мама: а что это ты тут делаешь?

Тома: я делаю [=делию].

(1б) Мама: а ты ему помогала?

Тома: помогала я.

<sup>1</sup> Мы благодарны М.Б. Елисеевой за предоставленные записи спонтанной речи Лизы и И.В. Яковлевой (Дубровиной) за записи Тома, а также всем, кто участвовал в их расшифровке и кодировании, в первую очередь – М.И. Аккузиной.



(1в) Тома: он даже спасибо скажет, спасибо (рассказывает о том, как помогала бабушке делать лестницу 2;0).

В том же возрасте Лиза еще не употребляет личных местоимений, заменяя их личными именами и названиями лиц типа *анка* (так называет брата) [Елисеева 2015: 59], хотя М. Б. Елисеева отмечает, что количество местоимений в ее речи на ранних этапах в целом лишь незначительно отличается от средних показателей. Все исследователи речи Лизы отмечали, что она на первых порах использовала *ты* вместо *я* (что вполне логично в ответах на вопросы). Эта особенность постепенно исчезает к трем годам [Елисеева 2015: 124].

Подсчет местоимений в речи Лизы за весь период записи ее спонтанной речи показал, что до 2;3 в глагольных высказываниях они не встречаются; в 2;4 появляются местоимения 1 л. ед. и мн. ч, однако маловероятно, что их употребление осознанно. Первый раз *я* отмечено в безглагольных конструкциях, далее встречается и с глаголом (2).

(2а) Лиза: Я беня (бедная) (1;11).

(2б) Лиза: Кашу я ея (ела) (2;1).

(2в) Лиза: Я человечкин (2;2).

(2г) Лиза: Я сейчас (2;4).

Возможно, эти различия связаны с материнскими стратегиями, так как мама Тома чаще использует личные местоимения, обращаясь к ребенку. Как видно, уже в 2;1 Лиза верно употребляет форму ж. р. глагола прош. вр., говоря о себе. Путая 1 и 2 л. при выборе местоимений, она тем не менее правильно осуществляет координацию с лицом глагола, ср (3):

(3а) Лиза: ты жиись [=живешь] дамики [=в домике],

(3б) Лиза: питятку [перчатку] ты кадиись [складываешь] (2;5, говорит о себе).

Получается, что дети должны усвоить следующие операции: дейктический выбор личного местоимения (1 или 2 л.) для обозначения участников ситуации; использование местоимений 3 л. анафорически в рассказе о событиях; координация подлежащего и сказуемого по лицу и числу в наст. и буд. вр., а также по роду и числу в прош. вр. По нашим наблюдениям, выбор личного местоимения – сложная задача как минимум для некоторых детей. Выбор рода при реализации анафорической функции тоже не всегда происходит автоматически

(см. далее ошибки Тома), а координация по лицу глагола и местоимения дается детям довольно легко.

К этим выводам приводят наблюдения за ошибками в координации, которые допускают дети. Так, у Лизы при неверном выборе самого действительного местоимения (ты=я) не было ошибок в выборе форм лица и рода глаголов, ср. (4).

(4а) Лиза: я устала=итаюм, устала=итая (2;4).

(4б) Лиза: кашку ти дея [=делала] лошарику (2;5; говорит о себе).

(4в) Лиза: я люблю такой домик (2;5).

(4г) Лиза: ваись [=варишь] ты акаяни [=макаронны] (2;5).

(4д) Лиза: бутылочки ан [=он] пать [=пьет] (2;5).

(4е) Лиза: кашку ан [=он] папат [=попьет] сас [=сейчас] (2;5).

Как видно из примеров (4), в 2;5 Лиза часто (но не всегда) говорит о себе *ты*, при этом верно выбирает либо форму ж.р. глагола в прош. вр. (4б), либо форму 2 л. глагола в наст. вр. (4г). Верная координация наблюдается и в тех случаях, когда Лиза выбирает местоимение 1 л. (4а, 4в). А вот с местоимениями 3 л. используются неясные формы, напоминающие инфинитив (4д, 4е). Ситуация, зафиксированная в 2;5, длится у Лизы не более месяца, в 2;6 она уже не употребляет никаких неясных глагольных форм и осуществляет безошибочную координацию местоимения с глаголом.

У Тома наблюдается другая особенность: судя по материалам записей, она не делает никаких ошибок в согласовании с самых ранних этапов. В 2;3 встречаются употребления опционального инфинитива в модальных контекстах типа *рисовать я елку, я считать пальчики*, однако эти употребления явно содержат эллипсис глагола *хочу*, который присутствует в близком контексте. Другая интересная черта отмечена в 2;8: в это время Тома несколько раз употребляет *я* с глаголом в м.р., как в (5).

(5а) Тома: я тут пока сделал.

(5б) Тома: я что-нибудь построил.

(5 в) Тома: я его спас.

(5г) Тома: я устал.

(5д) Тома: я положил (2;8).

Первоначальное предположение о том, что Тома говорит от лица персонажей-игрушек не подтвердилось: каждый раз девочка рассказывает о себе. Можно предположить, что мы имеем дело с «игрой

в перемену пола», которая и ранее отмечалась как в детской речи, так и в регистре общения с детьми. Родители часто используют м.р. в отношении девочек, особенно в контексте обращения, ср. *Иди, ко мне, маленький, иди* (наблюдение и пример из [Гаврилова 2012: 166]). Возможно, это обстоятельство провоцирует употребление форм м.р. у девочек.

Интересной чертой ранних употреблений местоимений является дублирование имен существительных, ср. примеры (6).

(6а) Саша: А я, котик, не хочу спать (4;5).

Лиза: Кенгуренок, мама у него (2;0).

Тома: Вот они, колготки (2;2).

Тома: Мама, она плакала, Алиса (2;9).

Как видно из примеров (6), дублирование является не аграмматизмом, а просто одним из проявлений языковой избыточности. Оно встречается как в речи детей всех возрастов, так и в речи взрослых и служит своего рода ксенопоказателем, сигналом того, что говорящий озвучивает реплику другого персонажа. Однако в детской речи эта черта дополнительно сигнализирует о том, что семантика местоимений остается для ребенка не до конца ясной и нуждается в подкреплении дополнительными средствами.

**Выводы.** В речи обеих информанток местоимения появляются рано в безглагольных высказываниях. В тех случаях, когда они встречаются при глаголе, фактически не встречается нарушений грамматической координации. Среди редких аграмматизмов – употребление инфинитива на месте финитной формы с местоимениями 3 л., есть случаи, когда одна из девочек говорит о себе в м.р., вероятно, в игровой форме. На ранних этапах отмечаются также случаи избыточного употребления местоимения одновременно с существительным. Все эти особенности позволяют предположить, что координация усваивается раньше, чем общие правила выбора и употребления самих местоимений.

### Литература

1. Гаврилова Т.О. Языковая социализация: освоение детьми социальных различий // Язык, общество и школа / Отв. ред. К.С. Федорова. М.: Библиотека журнала «НЗ», 2012.
2. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.

3. *Доброва Г.Р.* Освоение детьми функционально-семантической категории персональности // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 181–200.
4. *Доброва Г.Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: ЯСК, 2018.
5. *Краснощекова С.В.* Местоименный дейксис в русской детской речи: Дис. на соиск. уч. степ. канд. фил. наук. СПб.: Б. и., 2016.
6. *Шapiro Я.Н., Чистович И.А.* Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб.: Институт раннего вмешательства, 2000.
7. *Tomasello M.* *Origins of human communication.* Cambridge, M. and London: The MIT Press, 2008.
8. *Hendriks P. & Spenader J.* “When production precedes comprehension: An optimization approach to the acquisition of pronouns” // *Language Acquisition.* 2006. № 13. P. 319–348.
9. *Matthew D., Lieven E., Theakston A. & Tomasello M.* Pronoun co-referencing errors: Challenges for generativist and usage-based accounts // *Cognitive Linguistics.* 2009. № 20(3). P. 599–626.
10. *Voeikova M.D. & Krasnoshchekova S.V.* The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition In: Gagarina N. & Musan R. (eds.) *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children.* Boston-Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. P. 171–206.

*Артюх Светлана Евгеньевна  
РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
svetik2012@bk.ru*

*Доброва Галина Радмировна<sup>1</sup>  
РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
galdobr@peterlink.ru*

## **О РОЛИ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ: К ВОПРОСУ О ТОМ, ЧТО И КАК ПРОВЕРЯЕТСЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАХ**

**Аннотация.** В статье кратко характеризуется механизм генерализации как один из двух базовых механизмов освоения языка детьми, после чего анализируются широко распространенные методики проверки склонности детей к генерализации на основе отработанных ранее групп слов. Выдвигается предположение, что эти методики проверяют не столько склонность детей к генерализации, сколько их натренированность. Предлагается собственная авторская методика проверки склонности/несклонности детей к генерализации на основе не отработанных ранее групп слов. С помощью проведенного эксперимента (20 детей, из них 10 детей 5–6 лет с нормальным речевым развитием и 10 детей 6–7 лет с задержкой психического развития) доказывається, что только задания с не отработанными заранее группами слов дают адекватный результат проверки склонности детей к генерализации.

**Ключевые слова:** онтолингвистика, генерализация, склонность детей к генерализации, методики проверки склонности детей к генерализации, лексико-семантические сверхгенерализации, речевое развитие нормотипичных детей, речевое развитие детей с задержкой психического развития.

## **ON THE ROLE OF GENERALIZATION IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN: TO THE QUESTION OF WHAT AND HOW IS CHECKED IN EXPERIMENTS**

**Abstract.** The article briefly characterizes the mechanism of generalization as one of the two basic mechanisms of language acquisition by children, and then analyzes the widely used methods for testing children's propensity for generalization based on the groups of words previously worked out. We suggest

---

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

that these methods do not test as much the children's tendency to generalization as their training. We propose the author's own method of testing children's propensity/disinclination to generalization based on the groups of words that have not been worked out before. With the help of the experiment (20 children, of which 10 children 5–6 years old with normal speech development and 10 children 6–7 years old with mental retardation), it is proved that only tasks with groups of words that have not been worked out in advance give an adequate result for testing children's propensity to generalization.

**Key words:** child language, language acquisition, generalization, children's tendency to generalization, methods for testing children's tendency to generalization, lexico-semantic overgeneralizations, speech development of normotypical children, speech development of children with mental retardation.

Генерализация, с нашей точки зрения, является одним из центральных механизмов речевого развития детей (подробнее см. [Доброва 2017]). К центральному, базовому мы относим те механизмы, без которых невозможно (либо крайне сложно) освоение родного языка и которые поэтому используются в той или иной степени при освоении языка всеми детьми [там же]. К базовым мы относим 2 механизма освоения языка – генерализацию и дифференциацию. При этом, как показывает материал, разные дети в разной степени могут опираться на тот или другой из названных механизмов, однако в той или иной мере любой ребенок опирается на оба механизма.

На самых ранних этапах речевого онтогенеза именно благодаря генерализации дети оказываются способны осознать сигнификативный компонент значения слова: осознав в ходе практической познавательной деятельности общие признаки однородных денотатов и совершив генерализацию, дети начинают распространять область использования звуковой оболочки на весь класс однородных предметов, а не только на один конкретный денотат. Например: сначала слово «погремушка» воспринимается как обозначение конкретной погремушки, и лишь затем, осознав общие свойства различных погремушек, совершив генерализацию, ребенок начинает понимать, что погремушка – это вообще детская игрушка, побрякивающая при встряхивании, а не только данная конкретная. Треугольник Фреге «получает третий угол» именно благодаря генерализации.

Генерализация необходима ребенку и для освоения грамматики. Так, чтобы освоить какую-то грамматическую категорию, ребенку

необходимо генерализовать (обобщить) получаемые из инпута сведения: нет мишкИ, нет кошкИ, нет КатИ—следовательно нет ёлкИ; нет стола, нет слона—следовательно, нет утюга.

На механизме генерализации основаны и сверхгенерализации, как лексико-семантические, так и морфологические.

Среди лексико-семантических сверхгенерализаций у детей раннего возраста, как известно, выделяются сверхгенерализации метафорического характера (типа *ав-ав* о белочке) и метонимического характера (типа *ав-ав* о собачкиной миске)—подробнее о лексико-семантических сверхгенерализациях см., например [Цейтлин 2017: 62–63] Отметим также, что лексико-семантические сверхгенерализации бывают как случайные, так и сознательные (подробнее см. [Доброва 2020]), которые базируются на двух типах детской вербальной креативности (в терминологии Т. А. Гридиной)—«компенсаторной» и «осознанной» [Гридина 2018: 14–15].

На механизме генерализации базируются и детские морфологические сверхгенерализации, основанные на сверхшироком действии грамматических законов. Например, сверхгенерализации, касающиеся числа существительных: если стол—столы, следовательно, стул—*стулы*; либо если стул—стулья, следовательно, стол—*столяя*; касающиеся классов глаголов: если играть—играю, толкать—толкаю, следовательно, искать—*искаю* и т. д.

Генерализация действует, естественно, не только в раннем возрасте. И в более старшем возрасте (дошкольном и старше) встречается чрезмерное расширение значения слова. На более поздних этапах речевого онтогенеза явление, близкое к лексико-семантической сверхгенерализации, принято называть расширением значения слова (типа *толпа карандашей*—толпа как ‘скопление кого/чего-либо, обязательно людей’).

Проверка склонности/несклонности детей к генерализации в педагогических, психологических и онтолингвистических исследованиях занимает достаточно существенное место. Так, практически всем известны широко используемые «классические» задания «Назови одним словом», «Убери лишнее и назови оставшееся одним словом» и т. д. Однако зададим себе вопрос: а что проверяют такие (очень распространенные на практике) задания? Способность ребенка к генерализации или же «надрессированность», натренированность детей?

В детских садах проводится огромная работа по обучению детей «обобщающим словам» (гиперонимам) на материале таких групп слов, как «овощи», «фрукты», «игрушки», «птицы», «одежда», «обувь» и т.д. Положительным результатом этой работы считается ситуация, когда дети бойко называют в качестве обобщающих эти слова: овощи, игрушки, обувь и т.д.

Однако способность ли к генерализации проверяется при этом?

Еще в 2018 г. один из авторов данного исследования и работавшие под ее руководством магистранты выявили, что многие дети (хотя и не все) способны объединять изображения предметов, действительно основываясь на генерализации, а не на натренированности. Так, дети в экспериментах, выбирая картинки из большого их числа, объединяли вместе изображение солнца и облака (по расположению на небе), птицы и облака (по способности летать).

Именно тогда мы и начали проводить экспериментальные исследования, проверяющие способность детей к самостоятельной генерализации (без «обученности»).

Обсуждаемое в данной статье исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад № 135 комбинированного вида Выборгского района СПб и ГБДОУ детский сад № 10 компенсирующего вида Выборгского района СПб. В эксперименте принимали участие 20 детей: 10 детей 5–6 лет с нормотипичным развитием (далее НД) и 10 детей 6–7 лет с ЗПР. У части детей из второй группы имеет место ЗПР церебрально-органического генеза (органическое поражение мозга), а у части – ЗПР соматогенного происхождения (часто болеющие дети, имеющие сопутствующие хронические заболевания).

Неравенство возраста детей двух групп объясняется тем, что дети с ЗПР до возраста 6–7 лет вряд ли были бы способны полноценно участвовать в этом эксперименте, а НД были взяты в возрасте 5–6 лет, поскольку для целей эксперимента нам требовалось обследовать детей, которые уже наверняка полноценно или почти полноценно освоили гипо-гиперонимические иерархии.

Сначала всем детям предлагалось выполнить «классические» задания.

«**Четвертый лишний**» (на основе методики [Забрамная, Боровик 2008]). Нужно показать, что лишнее из 4-х предметов, назвать это лишнее, объяснить свой выбор (т.е. назови оставшиеся предметы



одним словом). Предлагались изображения, соответствующие следующим группам слов (подчеркнуто лишнее слово):

«посуда»: тарелка, кастрюля, чашка, *телевизор*;

«мебель»: стол, стул, *утюг*, шкаф;

«игрушки»: кукла, *портфель*, мяч, пирамида;

«обувь»: сапоги, *кепка*, валенки, туфли;

«птицы»: *окунь*, синица, воробей, ворона.

«Классификация по заданному принципу» (на основе методики Е. Л. Агаевой [Венгер, Агаева, Бардина и др. 1995]): перемешанные наборы картинок (блюдец, синица, туфли, чайник, кукла, чашка, сапоги, стул, машинка, шкаф, ботинки, снегирь, мяч, соловей, кровать) требовалось распределить по 5-ти группам—«посуда», «мебель», «обувь», «игрушки», «птицы», чтобы вместе оказались картинки, которые можно назвать одним словом.

Затем дети должны были выполнить **предлагаемые нами задания**. Это тоже были задания «Назови одним словом»: требовалось назвать обобщающее слово, представлены были согипонимы. При этом всегда уточнялось, понимают ли дети, что изображено. Были представлены две группы слов:

- 1) группы, для которых в языке нет общепринятого гиперонима:
  - а) изображения маяка, солнца, настольной лампы—светящие/светящиеся;
  - б) изображения лягушки, кенгуру, кузнечика—прыгающие;
  - в) изображения кактуса, ежа, елки—колючие/колючиеся;
- 2) группа, для которой в языке есть общепринятый гипероним, который, однако, детям не очень знаком: изображения желудя, яблока, шишки—плоды.

Во второй части предлагаемых нами заданий тоже требовалось назвать гипероним, однако здесь проверялось, не смешивают ли дети гипо-гиперонимические отношения с отношениями целого и части—с холонимами и меронимами. В первом задании этой части детям предъявлялись изображения животных с большими пушистыми хвостами: лисы, кот, скунс и белки. А во втором—изображения ушей животных: уши зайца, лисицы, осла, слона.

Результаты выполнения «классических» заданий («Назови одним словом») показали, что НД, как и ожидалось, дали 100 % правильных

ответов, у детей же с ЗПР наблюдалось достаточно много ошибочных ответов, в том числе и ответов без генерализации. Так, у них были выявлены следующие типы ответов:

**Ответ без названия гиперонима**, но с верным названием общего для согипонимов признака: в группе «посуда» – *«лишний телевизор, из него не едят»* (Дарина), в группе «птицы» – рыба, *«она не летает, а остальные летают»* (Дарина), в группе «обувь» – *«лишняя кепка, всё остальное на ногах носят»* (Кристина) – 18 таких ответов.

**Ответ, обусловленный генерализацией по другому признаку**, типа: в группе «мебель» – утюг лишний, он маленький (Дарина), в группе «обувь» – «лишние валенки, они для зимы» (Даша), в группе «птицы» – лишняя синица, в ней нет буквы «р» (Даша).

**Ответ без названия гиперонима**, но с верным названием общего для согипонимов признака («лишний телевизор, из него не едят»). В таких случаях ребенок способен выделить общий признак (правильно), но не совершает следующий шаг – генерализацию с названием гиперонима. Получается, что для генерализации надо осуществить 3 «шага»: 1) дифференциацию – выделить признаки, 2) генерализацию «первого уровня» – найти общий признак, 3) генерализацию «второго уровня» – найти гипероним в соответствии с этим общим признаком. При таких ответах дети останавливаются на «втором шаге». Может быть, дети не догадываются, не знают, что этот (последний) «шаг» требуется? Знают, потому что в других группах слов они этот «шаг» сделали. Следовательно, причина, скорее всего, в недостаточности словарного запаса и/или в неспособности вовремя актуализировать слово, извлечь его из ментального лексикона.

**Ответ, обусловленный генерализацией по другому признаку** («лишний утюг, он маленький»). Это, кстати, вполне логичные ответы: в принципе ведь возможна классификация предметов по размеру. Получается, что это генерализация, причем самостоятельная. Однако возникает вопрос: почему дети с ЗПР дали относительно много таких ответов, а НД не дали ни одного такого ответа? Видимо, потому что НД лучше «натренированы» на правильный ответ (ведь дети с ЗПР дали тоже логичные ответы).

Следовательно, можно сделать промежуточный вывод: при выполнении НД заданий с привычными, «отработанными» в детском саду группами слов мы сталкиваемся с натренированностью.

Кроме того, дети с ЗПР дали 10 ответов типа «не знаю», т.е. никак не смогли объяснить свой выбор. При этом в случаях, когда они правильно выбирали лишний предмет, такой ответ говорит о противоречии между когнитивным и речевым развитием ребенка: он понимает суть задания, но не может подобрать подходящее слово. Однако при отказе дошкольники не могли не только объяснить свой выбор, но и найти лишний предмет (например, Алеся не смогла дать никакой ответ для групп «обувь» и «птицы»). Это говорит уже о неспособности не только генерализовать словесно, но и о неумении либо выделить признаки (дифференцировать), либо генерализовать их на уровне «первого шага».

В данном случае это, скорее всего, специфическая особенность детей с ЗПР, но есть все основания полагать, что на более ранних этапах речевого онтогенеза (в данном эксперименте детей 3–4 лет не было) и НД могут показать подобные результаты.

Аналогичные результаты были получены у НД и детей с ЗПР и по методике «**Классификация по заданному принципу**»: у НД – 100 % правильных ответов, а у детей с ЗПР – различные варианты ответов, в том числе неверных и не основанных на генерализации.

Таким образом, можно сделать следующие выводы по выполнению детьми «классических» заданий (отработанные ранее группы слов):

1. У НД 5–6 лет ошибок нет вообще.
2. У детей 6–7 лет с ЗПР встречаются случаи отсутствия генерализации.

При этом дети с ЗПР нередко либо выделяют не тот признак для генерализации (но тоже правильный), либо совершают дифференциацию (выделяют признаки) и генерализацию на «первом шаге» (находят общий признак), однако не совершают генерализации на «втором шаге» (не находят гипероним).

Все описанное выше касается «отработанных» в детском саду групп слов. А что происходит в случаях с «неотработанными» группами слов?

Далее проанализируем результаты выполнения предлагаемой нами методики проверки склонности детей к генерализации (с не «отработанными» заранее группами слов).

Группа «Светящие (светящиеся)».

Ребенку предлагалось назвать одним словом группу предметов. Предъявлялись изображения маяка, солнца, настольной лампы. В этом и всех последующих заданиях предварительно уточнялось, знает ли ребенок, что это; при необходимости следовали пояснения.

Правильный ответ – *светящие/светящиеся*; НД – 1 ответ, ЗПР – 0 ответов.

Неточный ответ («почти правильный») – *световые*; НД – 1 ответ, ЗПР – 0 ответов.

Ответ без называния гиперонима, но с выделением верного общего признака – *светят / они светят / светятся*; НД – 7 ответов, ЗПР – 1 ответ.

Ответ без называния гиперонима с выделением общей тематики – *свет*; НД – 1 ответ, ЗПР – 3 ответа.

Кроме того, для детей с ЗПР самым частотным оказался ответ без называния гиперонима, с выделением неверного или неглавного обобщающего признака: *теплые, желтые, светлые, яркие, солнечные* – 6 ответов.

Группа «Прыгающие».

Ребенку предлагалось назвать одним словом группу предметов. Предъявлялись изображения лягушки, кенгуру, кузнечика.

Правильный ответ – *прыгающие/прыгуны/прыгучие*; НД – 4 ответа, ЗПР – 0 ответов.

Ответ без называния гиперонима, но с выделением верного общего признака – *прыгают / они прыгают / высоко прыгают*; НД – 5 ответов, ЗПР – 1 ответ.

Ответ на основе чрезмерной генерализации – *животные / они живые / живое / звери*; НД – 1 ответ, ЗПР – 7 ответов.

Кроме того, детьми с ЗПР были даны также ответ с называнием меронима вместо гиперонима (*лапы* – 1 ответ) и ответ без называния гиперонима, с выделением неверного или неглавного обобщающего признака (*они могут ходить* – 1 ответ).

Группа «Колючие».

Ребенку предлагалось назвать одним словом группу предметов. Предъявлялись изображения кактуса, ежа, елки.

Правильный ответ – *колючие / колючицы*; НД – 7 ответов, ЗПР – 1 ответ.

Неточный ответ («почти правильный») – *колкие*; НД – 1 ответ, ЗПР – 0 ответов.

Ответ без названия гиперонима, но с выделением верного общего признака – *с иголками / у них иголки / они с колючками*; НД – 1 ответ, ЗПР – 4 ответа.

Ответ на основе чрезмерной генерализации – *растут*; НД – 1 ответ, ЗПР *живое / живые* – 3 ответа.

Кроме того, дети с ЗПР дали ответ с выделением неправильного или неглавного признака – *лес* – 1 ответ и ответ без названия гиперонима, без названия какого-либо общего признака, без какой бы то ни было генерализации – *растения и ёж* – 1 ответ.

Группа «Плоды».

Ребенку предлагалось назвать одним словом группу предметов. Предъявлялись изображения желудя, яблока, шишки.

Правильный ответ – *плоды*; НД – 3 ответа, дети с ЗПР – 0 ответов.

Ответ без названия гиперонима, но с выделением верного общего признака – *они все растут на деревьях / на деревьях растут / крепкие / висят на дереве*; НД – 7 ответов, ЗПР – 1 ответ.

Кроме того, дети с ЗПР дали ответ без названия гиперонима, с выделением неверного или неглавного обобщающего признака: *круглые, еда для белок* – 2 ответа; ответ на основе чрезмерной генерализации: *предметы, еда, растет, целые* – 5 ответов; ответ без названия гиперонима, без названия какого-либо общего признака: *они все разные* – 1 ответ; ответ с заменой гиперонима гиперонимом из другого гипо-гиперонимического гнезда: *овощи* – 1 ответ.

Таким образом, в целом можно сделать следующие выводы:

- 1) у детей с ЗПР существенно меньше правильных ответов с генерализацией и названием гиперонимов (1 ответ из 40 возможных, у НД их 15 из 40 возможных);
- 2) при этом у детей с ЗПР существенно больше ответов с чрезмерной генерализацией (всего 2 таких ответа у НД и 15 – у детей с ЗПР);
- 3) у детей с ЗПР имеются ответы таких типов, которые вообще не встретились у НД (с названием меронима вместо гиперонима; ответы без названия гиперонима, с выделением неверного или неглавного обобщающего признака; ответы без названия гиперонима, без названия какого-либо об-

шего признака; ответы с заменой гиперонима гиперонимом из другого гипо-гиперонимического гнезда);

- 4) ответы с чрезмерной генерализацией встречаются у всех детей, но у детей с ЗПР существенно чаще, чем у детей НД. По-видимому, все это свидетельствует о том, что умение совершить верную генерализацию заключается не только в умении обобщить некие признаки и дать общее наименование, но и в умении вовремя остановиться – на уровне иерархии, соответствующем тому общему признаку, который объединяет обобщаемое, а не «обобщаемое плюс многое и многое другое».

**Таким образом, основные результаты,** касающиеся сравнения склонности детей к генерализации, по результатам «классических» методик и предлагаемой методики (с не отработанными заранее группами слов), следующие:

У НД суммарный процент ответов с названием верного гиперонима в «отработанных» ранее группах слов – 100 %; в не «отработанных» ранее группах слов суммарный процент ответов с названием верного гиперонима – 42,5 % (17 ответов); суммарный процент ответов с верным выделением главного признака или общей тематики, но без названия гиперонима (дифференциация и генерализация на первом «шаге», без последующего) – 52,5 % (21 ответ); суммарный процент ответов с чрезмерной генерализацией – 5 % (2 ответа).

У детей с ЗПР суммарный процент ответов с названием верного гиперонима в отработанных ранее группах слов – 28 % (14 ответов); суммарный процент ответов с верным выделением главного признака или общей тематики, но без названия гиперонима (дифференциация и генерализация на первом «шаге», без второго) – 36 % (18 ответов); суммарный процент ответов, обусловленных генерализацией по другому признаку – 16 % (8 ответов); суммарный процент других ответов (ответы без объяснения причин выбора или отсутствие ответа) – 20 % (10 ответов); при этом в не «отработанных» ранее группах слов суммарный процент ответов с названием верного гиперонима – 2,5 % (1 ответ); суммарный процент ответов с верным выделением главного признака или общей тематики, но без названия гиперонима (дифференциация и генерализация на первом «шаге», без второго) – 22,5 % (9 ответов); суммарный процент ответов с чрезмерной генерализаци-

ей 37,5 % (15 ответов); суммарный процент других ответов, без генерализации—37,5 % (15 ответов).

Таким образом, можно сделать следующие выводы, касающиеся сравнения склонности детей к генерализации (по результатам «классических» методик и предлагаемой методики с не «отработанными» заранее группами слов):

1. Процент правильных ответов (с названием гиперонима) у детей обеих групп несопоставимо больше в ситуации с заранее «отработанными» группами слов.
2. При незнании гиперонима (не «отработанные» заранее группы слов) и НД, и дети с ЗПР часто дают ответы с верным выделением главного признака или общей тематики, но без названия гиперонима (дифференциация и генерализация на первом «шаге», без второго).
3. При незнании гиперонима (не «отработанные» заранее группы слов) дети иногда дают ответы с чрезмерной генерализацией, но это гораздо типичнее для детей с ЗПР, чем для НД.
4. При незнании гиперонима (не «отработанные» заранее группы слов) у детей с ЗПР встречаются ответы без генерализации.

Далее детям предлагались задания «Назови одним словом», проверяющие, не смешивают ли дети гипо-гиперонимические отношения с отношениями целого и части—с холонимами и меронимами. В первом из заданий ребенку предъявлялись изображения животных с большими пушистыми хвостами: лисы, коты, скунсы и белки. Затем предлагалось рассмотреть картинки и назвать одним словом, что здесь изображено. Правильным ответом тут считается ответ «животные», но не «хвосты».

НД дали следующие ответы: правильный ответ (животные, зверюшки)—80 % (8 ответов); ответ с названием гиперонима и с правильным выделением общего признака—*животные с большим хвостом / звери с хвостами / животные с пушистыми хвостами* и т. п. (что правильно по сути, но не соответствует заданию)—20 % (2 ответа).

Дети с ЗПР дали следующие ответы: правильный ответ (животные, зверюшки)—20 % (2 ответа); ответ с названием гиперонима и с правильным выделением общего признака—*животные с боль-*

*шим хвостом / звери с хвостами / животные с пушистыми хвостами* и т.п. (что правильно по сути, но не соответствует заданию)—60 % (6 ответов); ответ с выделением неверного признака—*животные-миллашки*—10 % (1 ответ); неправильный ответ—гипоним вместо гиперонима—*они все кошки*—10 % (1 ответ).

Следовательно, НД чаще всего дают верный ответ (поскольку гипероним относится к «отработанным»), а дети в ЗПР чаще дают не совсем отвечающий заданию ответ, не только называя гипероним (он им в данном случае известен), но и уточняя общий признак. При этом у детей с ЗПР встречаются и ответы с неверным выделением этого общего признака и с называнием гипонима вместо гиперонима. Интересно, что ни один из детей не «поддался на провокацию» и не назвал мероним вместо гиперонима, т.е. никто не сказал, что это все «пушистые хвосты».

Во втором задании ребенку предъявлялись изображения ушей животных: уши зайца, лисицы, осла, слона. Затем предлагалось рассмотреть картинки и назвать одним словом, что здесь изображено. Правильным ответом здесь считался ответ «уши» (а не «животные»).

НД дали следующие ответы: правильный ответ (уши)—30 % (3 ответа); ответ с называнием гиперонима и с правильным выделением общего признака—*уши животных / уши зверей* (что правильно по сути, но не соответствует заданию)—40 % (4 ответа); ответ с заменой меронима холонимом—*животные / звери / зверюшки / дикие животные*—30 % (3 ответа).

Дети с ЗПР дали следующие ответы: правильный ответ (уши)—10 % (1 ответ); ответ с называнием гиперонима и с правильным выделением общего признака—*уши животных / уши зверей* (правильно по сути, но не соответствует заданию)—10 % (1 ответ); ответ с заменой меронима холонимом—*животные / звери / зверюшки / дикие животные*—50 % (5 ответов); ответ с заменой меронима промежуточным или неверным холонимом—*голова/тело/часть тела*—30 % (3 ответа).

Отметим, что, когда на картинке изображен мероним (что непривычно), многие дети как бы надстраивают мысленно изображение и называют холоним вместо меронима, однако чаще это делают дети с ЗПР, чем НД.

При этом нередко дети (чаще НД) дают не совсем отвечающий заданию ответ, не только называя гипероним (он им известен), но



и уточняя общий признак. Для детей же с ЗПР, в отличие от НД, оказались достаточно характерными ответы с заменой меронима промежуточным или неверным холонимом.

Таким образом, можно сделать следующие **общие выводы**:

1. Результаты выполнения «классических» заданий, когда детям предлагается назвать одним словом изображения с «отработанными» ранее группами слов, весьма неточно отражают склонность детей к генерализации. Они скорее проверяют натренированность, «надрессированность» ребенка.

2. Если мы хотим проверить истинную склонность / несклонность ребенка к генерализации, мы должны брать не «отработанные» заранее группы слов, желательно не имеющие в языке общепринятого гиперонима.

3. В процессе генерализации в заданиях типа «Назови одним словом» дети должны пройти 3 этапа: 1) дифференциацию – выделить признаки, 2) генерализацию «первого уровня» – найти общий признак (что в большей мере относится к когнитивному развитию ребенка), 3) генерализацию «второго уровня» – найти гипероним в соответствии с этим общим признаком (что в большей мере относится к собственно речевому и языковому развитию ребенка).

4. Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем больше вероятность, что он не остановится на одном из первых двух этапов, а завершит и третий, т.е. доведет генерализацию до конца, назвав гипероним.

5. Умение совершить верную генерализацию заключается не только в умении обобщить некие признаки и дать общее наименование, но и в умении вовремя остановиться – на уровне иерархии, соответствующем тому общему признаку, который объединяет обобщаемое, а не обобщаемое плюс многое и многое другое.

### Литература

1. Венгер Л. А., Агаева Е. Л., Бардина Р. И. и др. Психолог в детском саду: Руководство для работы психолога в детском саду. М.: РАО, Исследовательский центр семьи и детства, 1995.
2. Гридина Т. А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива-4. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2018. С. 11–39.
3. Доброва Г. Р. Базовые и вспомогательные механизмы освоения языка в аспек-

- те вариативности речевого онтогенеза // Acta Linguistica Petropolitana: Труды института лингвистических исследований. 2017. Т. 13. № 3. С. 651–679.
4. *Доброва Г.Р.* Проявления креативности при заполнении языковых лакун детьми // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2020. № 2. С. 135–145.
  5. *Забрамная С.Д., Боровик О.В.* Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». М.: Владос, 2008.
  6. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка. М.: Владос, 2017.

*Тьосса Ксения Антоновна<sup>1</sup>*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
*xenia.tossa@mail.ru*

## **СООТНОШЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ И РЕБЕНКА О НЕЗНАКОМЫХ РЕБЕНКУ СЛОВАХ (НА ПРИМЕРЕ ЭКСПЕРИМЕНТА С ЧТЕНИЕМ РАССКАЗА Л. Н. ТОЛСТОГО)**

**Аннотация.** Статья освещает результаты небольшого экспериментального исследования по восприятию текста с потенциальными агнонимами, проведенного среди 14 детей (7 билингвов и 7 монолингвов) и их матерей. Подтвердилась гипотеза о неодинаковом представлении о потенциальных агнонимах матерей и детей. Сделаны выводы об отсутствии корреляции между реакцией на слово (или ее отсутствием) и знанием ребенком значения слова.

**Ключевые слова:** агнонимы, восприятие текста, дети-билингвы, дети-монолингвы, семантизация слов.

## **THE RATIO OF IDEAS OF THE MOTHER AND THE CHILD ON UNFAMILIAR WORDS (BASED ON THE EXPERIMENTAL DATA OF READING OF LEO TOLSTOY'S STORY)**

**Abstract.** The article highlights the results of a small experimental study on the perception of a text with potential agnonyms, conducted among 14 children (7 bilinguals and 7 monolinguals) and their mothers. The research confirms the hypothesis that the ratio between potential agnonyms in the text according to the mother's and the child's ideas is unequal. We have found no definite correlation between the reaction to the word (or its absence) and the child's knowledge of the word's exact meaning.

**Key words:** agnonyms, text perception, bilingual children, monolingual children, semantization of words.

Дети дошкольного возраста приобретают читательский опыт в основном на слух. При этом они способны к длительному слушанию художественных произведений, несмотря на присутствие в них незнакомых слов (потенциальных агнонимов). Следуя предложению авторов этого термина В. В. Морковкина и А. В. Морковкиной, мы будем считать в данном исследовании потенциальным агнонимом для

---

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

ребенка слово как совершенно ему незнакомое, так и то, значение которого он может понимать неточно [Морковкин, Морковкина 1997]. М. Б. Елисеева отмечает: «...незнакомых слов в текстах, традиционно читаемых детям, явно гораздо больше, чем вопросов о них. Значит, иногда дети вполне удовлетворяются тем значением, которое они вычисляют из контекста, а некоторым детям вообще несвойственно стремление задавать вопросы ни о содержании, ни о языке произведения» [Елисеева и др. 2019: 86].

Для исследования был разработан и проведен эксперимент, в котором потенциальные агнонимы рассматриваются с трех позиций: 1) представление матери о незнакомых ребенку словах, 2) представление ребенка о незнакомых ему словах, 3) толкование этих слов ребенком. В эксперименте приняли участие 28 человек: 14 детей 3–6 лет и их матери (7 пар «мама–ребенок-монолингв», живущих в Санкт-Петербурге, и 7 пар «мама–ребенок-эритажник», живущих за рубежом). Гипотеза исследования состояла в том, что представления об агнонимичности слов детей и их матерей неодинаковы: по мнению матерей, незнакомых ребенку слов в тексте больше, чем в представлении самих детей.

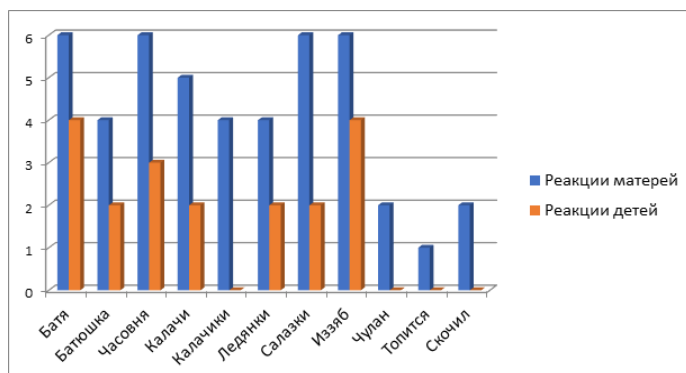
Эксперимент состоял из 4 этапов и проводился в каждой паре «мать –ребенок» отдельно. На подготовительном этапе ребенку давалось задание: чтение 4 цепочек слов с квазисловом с просьбой отреагировать хлопком в ладоши на слово, которое он никогда не слышал: 1) собака, корова, бузЯва; 2) машина, каталЁт, самолёт; 3) банан, апельсин, агурАн; 4) цынки, шапка, ботинки. Все 14 детей справились с заданием успешно.

На втором этапе эксперимента мать самостоятельно знакомилась с текстом рассказа Л. Н. Толстого «Как мальчик рассказывал про то, как его не взяли в город». Выбор текста объясняется несколькими причинами: 1) цельность короткого текста; 2) возрастосообразность; 3) наличие потенциальных агнонимов для детей 3–6 лет (батюшка, батя, чулан, часовня, калач, калачик, рукавицы, ледянки, салазки, иззяб, скочил). На этом этапе мать отмечала в специальном бланке слова, которые ребенок, по ее мнению, никогда не слышал, а также писала, используются ли они в речи, обращенной к ребенку. Результаты показали, что одно и то же слово может попасть в обе категории («никогда не слышал» и «в речи, обращенной к ребенку, используется»). Вот несколько причин:

1. Ребенок слышит слово в речи взрослых, но не соотносит с конкретным объектом (не понимает его значения), а значит слово остается как будто неуслышанным и не попадает в пассивный лексикон: «Накануне гуляли в парке и видели часовню, несколько раз произносили это слово: «Ты бежала прямо от часовни?», «Давай дойдем до часовни и обратно»» (мама монолингва). Однако мама не уверена, что ребенок соотносит слово с объектом в этой ситуации, поэтому отметила слово «часовня» в рассказе как неизвестное ребенку.
2. В речи, обращенной к ребенку в бытовых ситуациях, используется другое однокоренное слово: «Я использую в речи [слово «топится», прим. авт.] в предложениях типа «Надо затопить камин», «Поможешь мне затопить камин?», но в форме «топится» я решила, что она не узнает слово и хлопнет» (мама билингва). Отметим, что этот ребенок указал на слово «топится» как неизвестное. «Как я могла бы произнести: Не «скочил», а «соскочил», например; не «иззяб», а «озяб»» (мама монолингва).

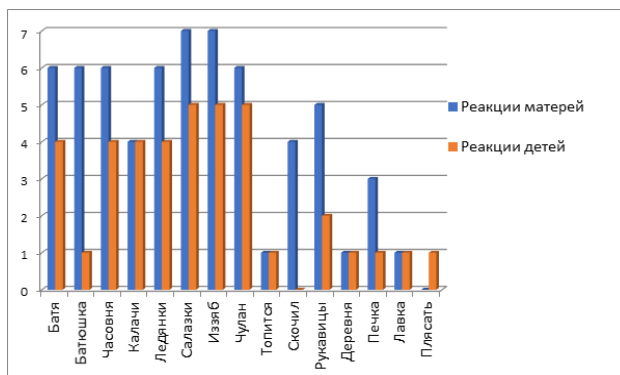
На третьем этапе мать читала ребенку текст рассказа, предваряя чтение заданием: «Я сейчас буду читать тебе рассказ. Если вдруг ты услышишь какое-то слово, которое ты никогда не слышал, сразу хлопни в ладоши».

**В монолингвальной группе** всего зафиксировано 46 реакций мам (совокупное количество реакций всех 7 мам на потенциально неизвестные детям слова в тексте) и 19 реакций детей при слушании текста. Рассмотрим количество реакций на каждое слово.



Дети давали реакции на слова реже, чем матери. Например, слова «батя» и «иззяб» 6 матерей из 7 считают агнонимами, при этом эти лексемы были отмечены только 4 детьми; слово «батюшка» (4 матери и 2 детей) более знакомо; «часовня» отметили 6 мам и 3 ребенка; «ледянки» – 4 мамы и 2 ребенка; «калачи» – 5 мам и 2 ребенка.

**В билингвальной группе** было зафиксировано 38 реакций детей и 57 реакций мам, но картина соотношения представлений в целом оказалась похожа.



На последнем этапе эксперимента мама просила ребенка пояснить значения слов, отмеченных ею как незнакомые для ребенка, и тех, на которые отреагировал ребенок как на незнакомые. Выяснилось, что реакция ребенка (или ее отсутствие) на слово не всегда совпадает с реальным пониманием значения слова. Мама билингва Г. (6 лет) после проведения эксперимента отмечает: «Я спросила о значении и других слов, а то сюрприз – то, что я думала, он знает, он не знает, и наоборот».

**В монолингвальной группе** совпали представления в 6 парах «мать – ребенок», а также обнаружилась действительная агнонимичность слов «батя» и «часовня». «Батя» дети толковали как «старенький старичок», «дед», «мальчик», «брат», только один объяснил слово батя как «папа». «Часовне» дети давали толкования с опорой на внутреннюю форму слова без учета семантической надбавки [Цейтлин 1982; 2013]: «Это место, где продавец может починить часы», «Башня с часами» (первоначально слово часовня означало «молельный дом, где ведутся службы, приуроченные к определенному часу [Шведова 2011: 1083]). Есть примеры, когда дети считали,

что знают слово, но толковали его неверно: «Салазки – мне кажется, это такие дощечки...ласты...ими гребут» (толкование с опорой на словообразовательную ассоциацию, отождествление с паронимичным корнем, см. [Елисеева Романенко 2014: 93]).

Несовпадение выявлено у 3 пар для слова «калач», которое матери отметили как агнонимы, а дети семантизировали так: «Калач я знаю, это пекут. Получается булочка»; «Это бублик, по-другому называется – калачи»; «Сладкая штучка». Вероятно, понять значение этого слова детям помог достаточный контекст (о нем см. [Елисеева, Евграфова 2017; Тьосса 2021]): «Мы дошли до печки, и вижу я – там пекут калачи». Однако некоторые дети не смогли на него сориентироваться, дав такие толкования: «голова», «игрушка для кошки».

**В билингвальной группе** в 4 парах совпали представления матери и ребенка о незнакомости и реальная агнонимичность слова «батя», которое толковали как «мальчик», «человек». У 3 пар наблюдалось совпадение для слова «часовня», причем все трое детей семантизировали слово как «город». В нескольких парах дети давали неверное толкование, не отреагировав на слово, например: «Калач – когда очень холодно, когда калачут» (толкование с опорой на словообразовательную ассоциацию, отождествление с паронимичным корнем: колотун (разг.) – сильный мороз [Кузнецов: электронный ресурс]; «Рукавица – это рукав простой» (то же самое: хотя рукав и рукавица – этимологически родственные слова, в современном языке этой связи нет).

Несовпадение выявлено для слова «калач» у 4 пар, в которых мать отметила слово как незнакомое ребенку, но ребенок смог его объяснить, дав условно правильное толкование: «булочка», «булочка какая-то», «новогодний кекс». В 3 парах матери и дети отметили слово «салазки» как незнакомое, но дети истолковали правильно («санки»). Слово «чулан» в двух парах и матери, и дети отметили как агнонимы, однако дети истолковали правильно: «кладовка», «темная комната».

Отметим, что во многих случаях толкования не зафиксированы (мать не спросила значения слова, так как оно не попало в поле ее внимания и не было отмечено ребенком, или отметила отказ от толкования: «не знаю», «не смог объяснить»). Отказ может быть вызван как незнанием значения слова, так и нежеланием ребенка отвечать в связи с неуверенностью в правильном его понимании.

**Выводы.** Исследование показало, что дети реагировали на большинство слов, считая их незнакомыми, как минимум на 30 % реже (на некоторые слова на 40–50 %), чем матери, т. е. в представлении матерей агнонимов для детей больше, чем в представлении детей. Это соотношение прослеживается как в общей реакции детей и матерей, так и в отдельных парах «мама–ребенок». Потенциальных агнонимов в представлении матерей двуязычных детей больше, чем в представлении матерей монолингвов (они отметили слова «рукавицы», «деревня», «печка», «лавка»). Дети-билингвы в совокупности дали в 2 раза больше реакций на слова, чем дети-монолингвы, хотя для них не выявилось больше агнонимов в тексте, чем для одноязычных детей.

При толковании слов в ряде случаев их агнонимичность подтвердилась, а в ряде – нет. Слова «батя» и «часовня» оказались для большей части детей из обеих групп действительными агнонимами, и это совпало с представлениями об агнонимичности этих детей и их матерей. Для некоторых пар выявлены несовпадения представлений матерей, детей и действительной агнонимичности (оказались понятны слова «салазки», «калач», «чулан»).

Толкуя значение незнакомого слова, «ребенку приходится постоянно опираться на внутреннюю форму слова <...>, ребенок воспринимает словообразовательную модель и, опираясь на нее, «расшифровывая» ее, создает свою версию о семантике незнакомого слова» [Доброва, Чернышенко 2015: 90].

Кроме того, помешать правильному пониманию значения слова могут «семантические надбавки (*индивидуальные наращения смысла*), наличие которых не может быть предсказано по их морфемной структуре» [Цейтлин 1982: 9].

Достаточный контекст может помочь ребенку в определении значения агнонима, хотя не всегда дети до 6–7 лет способны его учесть (см. также [Гюсса 2021]).

### Литература

1. Большой толковый словарь / Ред. С. А. Кузнецова URL: Толковый словарь Кузнецова (gufo.me) (дата обращения: 26.02.2023)
2. Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В. Стратегии поиска семантики незнакомого слова детьми-инофонами и русскоязычными детьми младшего школьного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: «Психолингвистика в образовании». 2015. № 4. С. 89–97.



3. *Елисеева М. Б., Евграфова А. С.* Особенности семантизации агнонимов младшими школьниками // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 9. Саратов: ИЦ «Наука», 2017. С. 20–25.
4. *Елисеева М. Б., Максимова Н. И., Голубева В. К.* Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет. Исследование и методики развития интереса к чтению. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019.
5. *Елисеева М. Б., Романенко В. Г.* Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми // Начальная школа. 2014. № 6. С. 91–94.
6. *Морковкин В. В., Морковкина А. В.* Русские агнонимы. М.: Астра семь; Русские словари, 1997.
7. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: «Азбуковник», 2011.
8. *Толстой Л. Н.* Как мальчик рассказывал про то, как его не взяли в город. Рассказ Льва Толстого. URL: [russkaja-skazka.ru](http://russkaja-skazka.ru).
9. *Тьосса К. А.* Понимание детьми-билингвами дошкольного возраста значений слов и устойчивых выражений // Проблемы онтолингвистики – 2021: Языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. СПб.: ВВМ, 2021. С. 90–95.
10. *Цейтлин С. Н.* Лингвистические этюды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
11. *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Просвещение, 1982.

*Волна Анастасия Викторовна  
СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
volnanast@gmail.com*

*Эйсмонт Полина Михайловна  
СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
p.eysmont@spbu.ru*

## **«ПО МОРЯМ, ПО ВОЛНАМ...»: НАИМЕНОВАНИЯ ВОДНЫХ ОБЪЕКТОВ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНОГО РЕБЕНКА**

**Аннотация.** На примере водных объектов прослеживается процесс формирования понятий в онтогенезе. Анализ основывается на материале 4 родительских дневников: Жени Г., Лизы Е., Кирилла Б. и Хомы Р. Выявлено, что при усвоении и функционировании рассматриваемых понятий главную роль играет личный опыт. Чувственно полученные знания формируют ассоциацию водоема с понятием «вода», которое усваивается раньше; при оформлении понятия водоема происходит их разграничение. Если личный опыт недоступен, но понятие широко представлено в культуре, его формирование происходит с опорой на культурно-лингвистические знания: такой тип усвоения характерен для понятия «море». Если доступны только энциклопедические знания, формирование понятия происходит с опорой на них, но, вероятнее всего, в более позднем возрасте.

**Ключевые слова:** усвоение языка, формирование понятия, водные объекты, развитие лексикона, родительские дневники.

## **“WE ARE SAILING ALL THE SEA”: NAMES OF WATER BODIES IN THE SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN**

**Abstract.** This paper focuses on the formation of notions in child language, using the case of water bodies as an example. The analysed material includes four parental diaries: Zhenya G., Liza E., Kirill B. and Khoma R. The analysis has proven that the personal experience plays the main role in acquisition and functioning of the considered notions. The perceptual experience creates an association between a water body and the notion of ‘water’, which is normally formed earlier. The notion of the water body then delineates from it. With personal experience being unavailable, culturally significant notions are acquired via cultural and linguistic information: this model is typical to the notion of ‘sea’. With no other sources being available, the notion may be formed via encyclopedic knowledge, but most likely in later age.

**Key words:** language acquisition, concept formation, water names, vocabulary development, parental diary.

Вопрос формирования понятий на ранних этапах усвоения языка давно находится в фокусе внимания психолингвистов из-за сложности и многогранности этого процесса. Понятие как «форма абстрактного мышления, отражающая общие и существенные признаки класса однородных предметов и имеющая вербальную форму выражения» [Жеребило 2010: 270] формируется «из 4 основных видов знаний – энциклопедического, культурно-лингвистического, бытового и личностного» [Эйсмонт 2016: 42]. В результате постепенного освоения этих 4-х видов знаний происходит языковая категоризация действительности, которая и реализуется в слове. Особый исследовательский интерес вызывает процесс формирования представлений о типах водных объектов (далее – ВО). Как отмечает Л. И. Горбунова, один и тот же ВО может быть отнесен говорящим одновременно к нескольким понятиям («озеро Каспийское море», «славное море – священный Байкал») или охарактеризован как гибридное понятие («море-озеро»), что позволяет считать классификацию водоемов примером множественной и гибридной категоризации [Горбунова 2017].

Материалом исследования стали 4 родительских дневника: Жени Г. (от 1;0 до 8;9) [Гвоздев 2005], Лизы Е. (от 0;8 до 2;0) [Елисеева 2008], Хомя Р. (от 0;4 до 3;6) [Рыко 2018] и Кирилла Б. (от 1;7 до 6;6) [Фонд данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН]. В фокусе исследования находились понятия «море» и «озеро», к которым при анализе материала добавились «река (речка)», «болото», «пруд», «океан» и «пролив». Понятия образовали три группы: (1) «река», «болото» и «пруд», которые усваивались через личный чувственный опыт; (2) «море», которое усваивалось преимущественно через культурные знания; (3) «океан» и «пролив», которые усваивались через энциклопедические знания. Понятие «озеро» в дневниках в речи детей представлено не было, что не позволило сделать какие-либо выводы о его усвоении.

Раньше всего усваивались понятия, с денотатами которых ребенок контактировал в реальной жизни. Место жительства Хомя, Кирилла и Лизы – Санкт-Петербург, Жени – Пенза и летом село Сивинь Шайговского района Мордовской АССР. Поэтому в нашем материале к группе понятий, усваиваемых через личный опыт, оказались отнесены понятия «река» (Женя в 2;0, Хома в 2;2), «болото» (Лиза в 1;9, Хома в 2;4, Женя в 3;2) и «пруд» (Хома в 2;1):

- (1) *\*будем собираться гулять. Пойдем на речку смотреть воду\**. (Мы вчера с ним ходили на речку.) (Женя Г. [2;0.16]);
- (2) Мальчик будет купаться в речке. Мальчик будет сидеть в песке. Мальчик будет мыть белье. Эти фразы он говорил одну за другой, когда речь зашла о купанье. <...> Сейчас, спустя несколько часов, опять заговорили о купанье, и он сказал: *\*Ма'льчик пайдёт ле'цьку купа'цца\**. (Женя Г. [2;1.7]);
- (3) Были в гостях на даче. За день обрели несколько новых слов: <...> «йська» – речка (проезжая Невку, а потом – Сестру)... (Хома Р. [2;2.10]).
- (4) *\*Мы фчира' хади'ли в ле'с-ть, фся'ки вида'ли бало'ты\**. <...> \* (Женя Г. [3;2.10]).
- (5) Пруд в Лесотехническом парке назвал «кук» – был это «пруд» или «круг», сказать трудно. (Хома Р. [2;1.23]).  
Личный опыт является источником ассоциации ВО с понятием воды. «Вода» относится к словам типичным «с точки зрения выражения ими частотных, наиболее необходимых маленькому ребенку смыслов» [Елисеева 2008: 50] и появляется в речи в числе первых слов вообще (Женя – 1;7, Лиза – 1;8, Хома – 2;0, Кирилл – 2;2). Усвоение понятий ВО в каждом случае происходит уже после усвоения понятия «вода» и в связи с ним, например:
- (6) Были на заливе: «нёка ищй» – много воды. (Хома Р. [2;1.25]). Слово «вода» может употребляться как контекстный синоним ВО:
- (7) Медведю одному скучно. У медведя какая-то корзинка есть. Где медведи, там гора... и вода. (Женя Г. [3;4.3]).  
Понятие «вода» отграничивается от понятий ВО постепенно. Так, у Жени встречаются интересные высказывания, которые иллюстрируют попытку осмыслить взаимоотношения ВО с водой, с одной стороны, и рельефом – с другой:
- (8) Как вода-то растеклась. Вся по речке. (Женя Г. [2;11.15]).
- (9) Мост сломали, и речка вытекла. Стала «неречка». (Женя Г. [3;1.13]).  
К понятиям, усвоение которых за отсутствием личного опыта происходит в первую очередь через культурный опыт, относится «море». Особую роль при его усвоении играет сказка

А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке»: у Хомы и у Жени море на начальном этапе использования слова в первую очередь ассоциируется с золотой рыбкой, а золотая рыбка – с морем:

(10) Говорю ему о планах поездки на юг и упоминаю, что будем ловить рыбу в море. Он: «Рыба в реке, а не в море. В море только золотая рыбка. Она, может быть, будет говорить, мы ее и выпустим». Он слышал сказку о золотой рыбке (Женя Г. [4;0.25]).

(11) Привет! Меня зовут Золотая Рыбка. <...> Рыбка пришла голодная, она была у себя дома в море синем, ртом держала плавники, а этими плавниками [показывает свои руки] держала занавеску (Хома Р. [3;1.14]).

В таком случае при появлении личного опыта основанные на нем ассоциации выходят на первый план. Так, Женя после поездки на юг:

(12) Пенза. Спрашивает (не в первый раз): «Море до самого конца? Где небо кончается?» По-видимому, величина моря произвела большое впечатление. (Женя Г. [4;2.3]).

(13) Папа, знаешь сколько в море воды? – Нет. – Шестнадцать дюймов, вот сколько в море воды (Женя Г. [4;3.26]).

Как видно из примеров (12) и (13), через чувственный опыт за «морем» закрепляется характеристика «большой размер». В действительности параметр «размер» не важен для отнесения объекта к тому или иному классу из категории водоемов. Однако личностные знания, полученные в детстве, мотивируют использование этого критерия носителями русского языка [Горбунова 2017].

Ассоциации, основанные на бытовых и энциклопедических знаниях, обычно появляются в последнюю очередь и уже после усвоения понятий. Так, в 2;2–2;4, через некоторое время после усвоения понятия «река», у Хомы с маминой помощью формируется, а потом укрепляется ассоциация водоема с кораблями:

(14) А где кораблик плывёт? – Усись! [вот здесь] хё – А что здесь такое? <...> – А что здесь нарисовано, где у тебя кораблик плавает? – Усись [вот здесь] – Что здесь вот нарисовано? <...> А это что? Это же речка, Хомка... корабль же по речке

плывёт (Хома Р. [2;2.20]).

- (15) Вот это река, потому что кораблик плывёт (рекой назначен не то пол, не то коврик) (Хома Р. [2;4.15]).

Другие энциклопедические знания также появляются уже после усвоения понятия:

- (16) «Мама, кто солит воду в море?»–«Никто».– «А отчего она солится?»; «Мама, наша река куда течет?»–«Пензятка?»– «Да».– «В Суру».– «А Сура куда?»–«В Волгу».– «А Волга?»–«В Каспийское море».– «А Каспийское море куда течет?»–«Никуда» (Женя Г. [4;4.7]).

Однако некоторые понятия могут непосредственно усваиваться через энциклопедические и бытовые знания. По-видимому, это те понятия, которые слабо представлены в данном сообществе и, следовательно, не обогащены культурными ассоциациями. В нашем материале к этой группе были отнесены понятия «пролив» и «океан»:

- (17) Спрашивает, глядя на карту: «Где немцы живут? Где немецкая страна?» \*Перелив\* = пролив (Женя Г. [6;7.30]).

- (18) Не надо оттуда высовывать пробку, это обитатели океана (плещется в ванне; «Обитатели океана»–одна из серий аудиоэнциклопедии с Чевостиком) (Хома Р. [3;1.13]).

- (19) Указывая на Ледовитый океан на карте, говорит Олечке: «Хладностранское море» (Женя Г. [6;3.24]).

Замещение понятия «океан» понятием «море», как в примере (19), происходит в результате их сближения по признаку «большой размер» и, вероятно, является началом становления множественной и гибридной категоризации соответствующих объектов.

Проведенный анализ подтверждает вывод, что формирование и функционирование понятий зависит в первую очередь от личностных и культурных знаний и в меньшей степени – от энциклопедических и бытовых [Эйсмонт 2016]. Такая расстановка «приоритетов» вытекает из способности человека игнорировать объективные признаки объекта, руководствуясь вместо этого чувственно воспринимаемыми характеристиками [Горбунова 2017], и обуславливает наличие множественного и гибридного среди возможных типов категоризации им объектов действительности.

## Литература

1. *Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005.
2. *Горбунова Л. И.* Ещё раз о языковой категоризации водных объектов // Сибирский филологический журнал. 2017. № 1. С. 208–220.
3. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
4. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
5. *Рыко А. И.* Детство Хомы: Дневник научных наблюдений. СПб.: ИЛИ РАН, 2018.
6. *Эйсмонт П. М.* Об образе зайца в наивной языковой картине мира // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. № 3(35). С. 41–51.

*Краснощечкова Софья Викторовна*

*ИЛИ РАН,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

*ndhito@mail.ru*

## **РАННЕЕ АНАФОРИЧЕСКОЕ «ОН»: ХАРАКТЕРИСТИКИ АНАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЕ МЕСЯЦЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются ранние случаи употребления местоимения *ОН* и особенности анафорических конструкций. Местоимение возникает у ребенка в возрасте около 2 лет и сразу начинает употребляться в конструкциях, которые по синтаксическим признакам можно считать анафорическими: в одной из реплик, предшествующих реплике с местоимением (обычно в речи взрослого собеседника, обращенной к ребенку), присутствует кореферентное ему полнозначное существительное. При этом почти все употребления являются, по сути, указательными: референт присутствует в ситуации общения. Через несколько месяцев после возникновения (от 2 до 9 у разных детей) происходит «взрыв» частотности *ОН*; при этом изменяются референциальные характеристики местоимения: ребенок становится способен строить длинные анафорические цепочки и использовать местоимение на расстоянии в несколько клауз от antecedента, расширяется семантический спектр референтов.

**Ключевые слова:** анафора, детская речь, местоимение, освоение языка, референция.

## **EARLY ANAPHORIC *ON* (3<sup>rd</sup> PERSON PRONOUN): CHARACTERISTICS OF ANAPHORIC CONSTRUCTIONS IN CHILDREN'S SPEECH IN THE FIRST MONTHS OF USE**

**Abstract.** The article discusses the first utterances with the 3<sup>rd</sup> person pronoun *on* and the characteristics of early anaphoric constructions. The pronoun appears in the children's speech at the age of about 2 years old and immediately starts to be used in constructions that can be considered anaphoric from the syntactic point of view: a coreferent noun / nominal phrase is present in one of the preceding utterances, usually in the speech of an adult caregiver. At the same time, most pronouns have the demonstrative function: the referent is present in the situation of communication. In several months after the emergence of the pronoun (2 to 9 in different children) it undergoes a "frequency burst". Simultaneously, its referential features change: children start being able to produce long anaphoric chains and use a pronoun and its antecedent distantly, the semantic specter of referents widens.



**Key words:** anaphora, children's speech, pronoun, language acquisition, referentiality.

Анафорическое связывание и смежные с ним явления широко изучаются в настоящее время и в последние десятилетия остаются в фокусе исследователей как детской речи, так и «взрослого» языка [Crain, Thornton 2021; Прокопеня 2017]. Большинство исследований анафоры строится на экспериментальном материале [Kaiser 2021]. Основной вопрос, который ставит перед собой в этой области онтолингвистика, – как именно ребенок осваивает анафорический механизм и когда (в каком возрасте, на каком этапе, в какой момент) можно констатировать, что принцип анафорического связывания освоен [Rodríguez-Ortiz et al. 2019; Gagarina, Musan 2020; Su 2020].

В данной работе проблема освоения анафоры рассматривается на базе корпусных данных – корпусов детской речи, основную часть которых составляют спонтанные диалоги детей и их взрослых собеседников. Целью является рассмотреть первые, самые ранние высказывания детей с анафорическими местоимениями и выявить их основные характеристики. Данная работа следует за теми исследованиями, в которых изучается детский нарратив [Aksu-Koç, Nicolopoulou 2015; Allen et al. 2015; Kalay, Redford 2021; Argus, Kütt 2022]: внимание обращается на такие параметры, как семантика antecedenta, референциальное расстояние, длина анафорической цепочки [Givón 1984]. Кроме того, работа призвана хотя бы частично ответить на вопрос, можно ли считать первую детскую анафору «истинной» анафорой, если фактически местоимение употребляется в указательной функции, т. е. референт присутствует в ситуации общения.

Анафорическую функцию в русском языке выполняют личные, притяжательные и возвратные местоимения, указательные и относительные местоимения и наречия. Объектом данного исследования были выбраны личные местоимения 3 лица; здесь и далее все они будут условно обозначаться как «(местоимение) он».

В качестве материала были использованы расшифровки записей детской речи в формате CHILDES с морфологической разметкой из Фонда данных детской речи ИЛИ РАН и РГПУ им. А. И. Герцена, из которых методом сплошной выборки были извлечены все детские высказывания, включающие местоимение *он*. Так как в данной работе нас интересует именно ранняя детская анафора, было

принято решение ограничить объем материала: из получившегося рабочего корпуса каждого ребенка были взяты первые несколько месяцев – корпус отсекался на том месяце, в котором число словоупотреблений *он* резко возрастало (в несколько раз или даже на порядок). Всего были проанализированы корпуса 5 детей: Вани, Вити, Лизы, Филиппа и Кирилла. Общее количество контекстов составило 306.

У Вани *он* впервые появляется в 2,5, «взрыв» частотности происходит через 3 месяца – в 2,8 (11 контекстов с *он* в 2,7 и 94 в 2,8); у Вити *он* впервые появляется в 2,3, «взрыв» частотности происходит через 2 месяца – в 2,5 (1 контекст с *он* в 2,4 и 21 в 2,5); у Кирилла *он* впервые появляется в 2,4, «взрыв» частотности происходит через 1 месяц – в 2,5 (1 контекст с *он* в 2,4 и 26 в 2,5); у Лизы *он* впервые появляется в 2,1, «взрыв» частотности происходит через 8 месяцев – в 2,9 (4 контекста с *он* в 2,8 и 61 в 2,9); у Филиппа *он* впервые появляется в 1,8, «взрыв» частотности происходит через 6 месяцев – в 2,2 (10 контекстов с *он* в 2,1 и 40 в 2,2).

Можно заметить, что дети осваивают *он* разными путями: есть дети, у которых от первого появления местоимения до «взрыва» частотности проходит 1–2 месяца (Витя, Кирилл, отчасти Ваня), т.е. частотность почти сразу резко возрастает; у этих детей *он* возникает позже 2 лет: в 2,3–2,5. Есть дети, у которых от возникновения до резкого подъема частотности проходит более полугода (Филипп, Лиза), т.е. *он* долгое время является маргинальным; у этих детей *он* возникает или еще до 2 лет, или примерно в 2 года. Дальнейший анализ демонстрирует, что «взрыв» частотности коррелирует с изменением референциальных характеристик *он*: ребенок начинает выстраивать длинные анафорические цепочки.

Рассмотрим подробнее конкретные характеристики анафорических конструкций с *он*.

Абсолютное большинство употреблений *он* в нашем материале является формально анафорическим: в левом контексте (в одной из предшествующих реплик ребенка или его собеседника) содержится однозначная именная группа, кореферентная местоимению (1).

(1) *Это шарик. Он может лопнуть* (Кирилл, 2,5) – шарик изображен на картинке, ребенок указывает на него.

По такому определению, анафорической функции принадле-

жит около 78 % от общего числа высказываний, чисто указательной (кореферентного существительного нет в предыдущих репликах или оно слишком далеко, на расстоянии более 15 клауз)–17 %, поддерживающей (конструкции с «именительным темы» типа *Это он, зайчик / Зайчик, он тут*)–5 %. Однако формально анафорические употребления обычно являются по сути указательными, т.к. референт присутствует в ситуации общения и ребенок, произнося местоимение, так или иначе взаимодействует с ним, указывая на него, держа в руках и т.д. Число строго анафорических употреблений без указательности (2) составляет всего 8 % от всех анафорических, причем у 2 детей (Кирилла и Вити) такие высказывания вообще отсутствуют.

- (2) *Хочу львенка. Нету его* (Ваня, 2,7)–игрушечного львенка нет в поле зрения ребенка и его собеседников, т.е. можно считать употребление чисто анафорическим без указательности.

У Лизы и Филиппа подобная «чистая анафора» отмечается впервые уже в 2,0–2,1, у Вани–в 2,7, то есть строгой корреляции с возрастом не прослеживается. Очевидно, на раннем этапе анафора почти всегда сопряжена с указанием.

Антецедент может находиться как в реплике самого ребенка, так и в реплике собеседника. Общее соотношение составляет 72 % / 28 % в пользу реплик собеседника, однако речевое поведение детей различается: Витя и Кирилл порождают анафорическое местоимение только в ответ на существительное в реплике собеседника, т.е. именно взрослый каждый раз вводит референт в беседу, впервые называя его, а ребенок только поддерживает топик, употребляя то существительные, то местоимения. Похожим образом ведет себя и Лиза: в ее материале зафиксировано всего 8 примеров, когда непосредственный антецедент содержится в реплике ребенка (14 % от всего количества высказываний с анафорическим *он*), причем бóльшая часть относится к последнему рассматриваемому месяцу; и еще 3 примера, когда референт впервые в беседе был упомянут ребенком, но ближайший к местоимению антецедент находится в реплике взрослого. Ваня и Филипп же чаще других детей сами впервые вводят референт, причем с возрастом число конструкций, в которых антецедент находится в реплике ребенка, возрастает.

Семантические внеязыковые свойства референтов / характеристика antecedентов одинаковы у всех детей. Местоимениями в основном обозначаются условно одушевленные или псевдоодушевленные объекты: игрушки (51 %—«одушевленные» игрушки и 9 %—«неодушевленные») и персонажи на рисунках в книгах (13 %, люди и животные); реже—люди, предметы обихода, транспорт, части тела, съедобные объекты (каждая категория—2–5 %). Развитие семантики antecedентов происходит не в соответствии со «шкалой одушевленности» [Silverstein 1976]: если первые местоимения относятся к «одушевленным» игрушкам, которые можно поместить в середину шкалы, то позже добавляются референты, которые находятся как выше (люди: члены семьи, друзья), так и ниже (неодушевленные предметы: посуда, одежда, техника, транспорт) по шкале. Возможно, это связано с тем, что маленький ребенок трактует местоимение *он* как недостаточно «личное», «персональное» (в отличие от местоимений 1–2 лица, личных имен и терминов родства) для обозначения человека и одновременно как недостаточно отстраненное, предметное, «неодушевленное» для обозначения объектов, слабо вовлеченных в ситуацию и выступающих в роли активного деятеля.

Референциальное расстояние и длина анафорической цепочки—формальные характеристики анафорической конструкции, связанные между собой: референциальное расстояние измеряется в клаузах / репликах и показывает, как далеко местоимение отстоит от полнозначного antecedента; анафорическая цепочка считается состоящей из нескольких кореферентных местоимений, следующих друг за другом. Численные значения обоих показателей увеличиваются с возрастом, причем в последний анализируемый месяц у всех детей заметен очевидный скачок. Когда ребенок только начинает использовать анафору, местоимение находится в ближайшей к antecedенту реплике, т.е. и референциальное расстояние, и длина анафорической цепочки равняются единице: местоимения должны постоянно «поддерживаться» существительными (3). В последний анализируемый месяц референциальное расстояние доходит до 12 (у Вити)—22 (у Вани), анафорические цепочки включают до 4 (у Вити, Кирилла)—9 (у Вани) членов: ребенок способен дольше поддерживать топик, не прибегая к существительным (4).

(3) Мама: *Филипп, что ты видишь?*—P.: *Корабль.* <...7 реплик

в диалоге о корабле без местоимений> *Ой, видели, идет корабль. Прицеп есть у него* (Филипп, 2,0) – топик поддерживается в основном при помощи существительных, одно местоимение в диалоге расположено в клаузе, смежной с клаузой, содержащей антецедент.

- (4) Мама: *Кто там был? Расскажи, какие детки.* <5 реплик мамы> Р.: **Они** уронили свои корзинки. – Мама: *Взяли корзинки, да?* – Р.: *Нет, они* уронили корзинки. **Они** уронили корзинки еще. – Мама: *А почему они уронили корзинки?* – Р.: *Нет, они не упали.* – Мама: *Они не упали. А почему же они уронили корзинки?* – Р.: **Они** еще маленькие (Лиза, 2,9) – они связано с антецедентом *детки* и относится к детям – персонажам на рисунках в книге.

У некоторых детей увеличение референциального расстояния происходит резко (Ваня, Витя, Кирилл): они быстро переходят к длинным диалогам, в которых один референт обозначается местоимением; у некоторых детей (Лиза, Филипп) это происходит постепенно: в течение нескольких месяцев диалоги, включающие местоименные цепочки, становятся все длиннее. Вероятно, референциальное расстояние и длина анафорической цепочки – те характеристики, изменение которых обозначает переход на новый этап развития анафорического механизма в языковой системе ребенка.

Таким образом, основные характеристики анафорических конструкций претерпевают изменения уже в первые месяцы после возникновения местоимения *он*. В самом начале семантика антецедентов, с которыми связаны местоимения, ограничена: референтами являются обычно игрушки (чаще всего «одушевленные»), игрушечные животные и люди, одушевленные персонажи на иллюстрациях в книгах; местоимение обычно располагается в соседней с антецедентом реплике, анафорическая цепочка состоит из одного члена, т. е. представляет собой связку «антецедент – местоимение». К моменту, когда число словоупотреблений местоимения *он* резко возрастает, семантика антецедентов расширяется: добавляются неодушевленные предметы и люди; существенно удлиняется референциальное расстояние и анафорические цепочки. Вероятно, именно тогда начинается второй этап развития анафорического механизма.

Функционально-референциальный статус местоимения *он* при

этом не меняется: большинство употреблений являются синтаксически анафорическими и указательными по сути. Перечисленные выше особенности характерны для всех детей в нашем материале. У некоторых детей также изменяется позиция антецедента: вначале все дети связывают местоимение с существительным в реплике взрослого собеседника; со временем часть детей начинает все чаще сочетать антецедент и местоимение в собственных репликах.

### Литература

1. *Прокопья В. К.* Механизмы анафоры при речепорождении и речепонимании: экспериментальное исследование на материале русского языка: автореф. дисс... канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2017.
2. *Aksu-Koç A., Nicolopoulou A.* Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish // *Lingua*. 2015. № 155 P. 62–84.
3. *Allen S., Hughes M. E., Skarabela B.* The role of cognitive accessibility in children's referential choice // *The acquisition of reference*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. P. 123–154.
4. *Argus R., Kütt A.* Acquisition of referentiality in elicited narratives of Estonian-speaking children // *Open Linguistics*. 2022. № 8(1). P. 133–157.
5. *Crain S., Thornton R.* Universal Grammar and Language Acquisition // *A Companion to Chomsky*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2021. P. 348–363.
6. *Gagarina N., Musan R.* Referential and relational discourse coherence in adults and children. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020.
7. *Givón T.* Syntax: a functional-typological introduction. Vol. I. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.
8. *Kaiser E.* Anaphora: experimental methods for investigating coreference // *The Cambridge handbook of experimental syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. P. 278–314.
9. *Kallay J. E., Redford M. A.* Clause-initial AND usage in a cross-sectional and longitudinal corpus of school-age children's narratives // *Journal of Child Language*. 2021. № 48(1). P. 88–109.
10. *Rodríguez-Ortiz I. R., Moreno-Pérez F. J., Delgado P., Saldaña D.* The development of anaphora resolution in Spanish // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. № 48. P. 797–817.
11. *Silverstein M.* Hierarchy of features and ergativity // *Grammatical categories in Australian languages*. Canberra: Australian Institute for Aboriginal Studies, 1976. P. 112–171.
12. *Su Y. C.* Backward/forward anaphora in child and adult Mandarin Chinese // *Language Acquisition*. 2020. № . 27(2). P. 187–216.

*Дьячкова Мария Дмитриевна*  
НИУ ВШЭ,

*г. Москва, Россия*

*mddyachkova\_1@edu.hse.ru*

*Лопухина Анастасия Александровна*

*Royal Holloway, University of London,*

*г. Эгам, Великобритания*

*nastyalopukhina@gmail.com*

## **РАННИЕ ЭТАПЫ УСВОЕНИЯ МОРФОСИНТАКСИСА ДЕТЬМИ 1–3 ЛЕТ (ПО ДАННЫМ ЛОНГИТУДНЫХ ЗАПИСЕЙ)**

**Аннотация.** Исследование посвящено ранним этапам усвоения грамматики русского языка детьми 1–3 лет. Работа реализуется на базе лонгитюдных записей корпусов двух русскоязычных детей, созданных по протоколу CHILDES. Мы выявили следующие тенденции в раннем речевом развитии: косвенные падежи появляются в речи детей постепенно, от винительного падежа к творительному, первые глагольные формы – императив и формы первого лица. Порядок слов в детских высказываниях тяготеет к SVO, при этом дети выносят объект перед глаголом чаще, чем взрослые.

**Ключевые слова:** усвоение морфосинтаксиса, порядок слов, падежная система, CHILDES.

## **EARLY MORPHOSYNTACTIC DEVELOPMENT IN RUSSIAN- SPEAKING CHILDREN AGED 1–3 YEARS (BASED ON A LONGITUDINAL CORPUS)**

**Abstract.** The study is devoted to the early stages of nominal and verbal grammar development in 1–3 year old Russian-speaking children. The research is based on longitudinal recordings of two children created according to the CHILDES protocol. We have identified the following trends in grammar development: indirect cases appear gradually, from accusative to instrumental case. The first verb forms are imperative and first person forms. The word order tends to SVO, however children put the object before the verb more often than adults.

**Key words:** acquisition of morphosyntax, Russian grammar, word order, Russian case system, CHILDES.

**Введение.** Одна из первых периодизаций детского речевого развития для русского языка была предложена А. Н. Гвоздевым [Гвоздев

1949]. Он выделяет три ключевых этапа, каждый из которых включает в себя подэтапы: 1) период предложений, состоящий из аморфных «слов-корней», который подразделяется на этап однословных высказываний (1,03–1,08) и этап двусловных высказываний (1,08–1,10); 2) период усвоения грамматической структуры предложения, который включает в себя формирование первых морфологических категорий (1,10–2,01, на этом этапе встречаются первые морфологически членимые слова), использование флексий для выражения синтаксической связи между словами (2,01–2,03) и усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (2,03–3,00); 3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения (от 3,00 до 7,00).

Особый интерес вызывает второй этап, на котором происходит усвоение грамматической структуры предложения и активное развитие как именной, так и глагольной морфологии. На этом этапе появляется первое падежное противопоставление – противопоставление именительного и винительного падежа, вслед за которым вскоре появляются в произвольном порядке остальные падежи [Лепская 1988; Воейкова 2015]. К возрасту 2,06 дети обычно уже способны правильно выбрать падежную форму при построении высказывания [Цейтлин 2017]. Также параллельно происходит усвоение противопоставления по числу у существительных. Также в возрасте около 2,06 в речи детей появляются формы множественного числа именительного падежа, множественное число косвенных падежей возникает в речи детей несколько позже [Шапиро, Чистович 2000].

Что касается глагола, его появление характеризует более продвинутый этап развития речи, это происходит в возрасте около двух лет. Предыдущие исследования показали, что первыми усваиваются формы 3 лица единственного числа, далее усваиваются формы 1 лица, 2 лицо усваивается позже остальных [Гагарина 2009]. Как и у существительных, формы множественного числа появляются в речи позже, чем формы единственного. В этой работе мы рассматриваем ранние этапы усвоения глагольных и именных категорий, а также порядка слов.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось на материалах лонгитюдных записей двух русскоязычных детей, которые были расшифрованы в формате CHILDES [MacWhinney, 2000]. Записи



были сделаны в 2016–2019 годах. Мы рассматриваем записи двух детей: мальчика (записи в возрасте от 1,05 до 3,0, 43 видеозаписи общей длительностью 11,4 часа) и девочки (записи в возрасте от 1,0 до 2,11, 238 записей общей длительностью 6 часов 25 минут). Записи были расшифрованы в программе CLAN, были отобраны реплики ребенка, содержащие глаголы. Отобранные реплики были автоматически размечены с помощью морфологического анализатора r morphology2: были определены части речи всех слов, число, лицо или род у глаголов, падеж и число у существительных, случаи неоднозначности разрешались вручную. В результате были отобраны 1483 реплики мальчика и 1012 реплик девочки.

**Результаты.** Наиболее частая глагольная форма в высказываниях мальчика – форма первого лица единственного числа (438 употреблений от общего числа глаголов), далее с убыванием частотности идут формы повелительного наклонения (296) и формы третьего лица единственного числа (290). Редко встречались глагольные формы второго лица единственного и множественного числа, они появились в речи позднее других, первая форма зафиксирована в возрасте 2,01.

Самые частые глагольные формы в речи девочки – 1 лицо единственного числа (416), императив (196), 3 лицо единственного числа (117). Позднее других (в возрасте 2,04) появляется форма 2 лица единственного числа, хотя эта форма в целом не является в речи девочки редкой (69 употреблений). Вообще не встречается глагольная форма 2 лица множественного числа.

Что касается существительных, наиболее частые падежные формы в речи обоих детей – именительный падеж единственного числа, винительный падеж единственного числа и дательный падеж единственного числа. Реже остальных встречаются формы творительного падежа единственного числа и формы косвенных падежей множественного числа, они же возникают в речи позже. Так, в речи мальчика форма творительного падежа встречается в возрасте 2,08, а в речи девочки в возрасте 2,06.

Среди 1483 реплик мальчика 44 % (649) были двусловными и 56 % (833) – многословными. Среди 1012 реплик девочки 316 (31 % от общего числа реплик) – двусловные и 696 – многословные (69 %). Мы увидели, что относительное количество многословных высказываний увеличивается с возрастом. Что касается порядка слов в пред-

ложениях с глаголом и существительным, в речи мальчика наиболее частым был порядок VO (110 примеров), затем SV (76), OV (55) и VS (32) (где V – форма глагола, S – подлежащее и O – прямое дополнение). В речи девочки порядок слов был следующим: VO (83) → OV (66) → SV (34) → VS (16). При этом конструкции «существительное – глагол – существительное» были крайне редки: если ребенок строил высказывания с двумя глагольными актантами, то один из них чаще выражался местоимением.

**Обсуждение.** Поскольку мы отбирали только глагольные высказывания, часть процесса развития существительного в детской речи оказалась за рамками нашего внимания. Однако нам кажется, что некоторые выводы и наблюдения об именной морфологии возможны, потому что усвоение падежных противопоставлений неразрывно связано с усвоением структуры высказывания. На основе данных мальчика и девочки мы можем сделать вывод, что дети усваивают падежные противопоставления не сразу, что одни падежи оказываются для детей проще, поэтому встречаются в речи чаще и появляются раньше, другие падежи – более «сложные» для усвоения. Так, к «простым» падежам можно отнести именительный, винительный и дательный, а к «сложным» – предложный и творительный. Интересно, что дети отличаются тем, в каких функциях они впервые употребляют те или иные падежи. В нашей работе это ярче всего заметно на примере родительного падежа. Мальчик чаще всего использует его в предложных сочетаниях (пример (1)), а девочка – в значении партициптивного объекта (пример (2)):

(1) были у бабушки (2,03)

(2) я хочу супика (2,06).

Исследование глаголов показало, что процесс их усвоения тоже постепенный. Формы 1 лица оказываются для детей проще остальных, встречаются раньше и чаще. Затем появляются формы 3 лица, а формы 2 лица оказываются самыми сложными для усвоения (в особенности множественное число).

Что касается особенностей построения фразы у детей, можно заметить, что на начальных этапах развития речи дети часто порождают высказывания, в которых у глагола только один аргумент либо его вообще нет. Если же в речи встречаются реплики, где у глагола два аргумента, один из них, скорее всего, выражен личным местоимением.

Если обратиться к данным о порядке слов в детских высказываниях, видно, что у мальчика в обоих типах высказываний порядок SV встречается чаще, чем VS, а порядок VO – чаще, чем OV, что соотносится с общим представлением о том, что преобладающий порядок слов в русском – SVO. Данные девочки показывают такую же тенденцию, но в двусловных высказываниях порядок OV незначительно превышает порядок VO. Это подтверждает сделанный М. Д. Воейковой вывод о том, что в своих высказываниях дети часто помещают объект перед предикатом, так как «следуют порядку своей мысли, а не заранее сложившемуся замыслу высказывания в целом» [Воейкова 2015].

Также важно отметить, что первая личная глагольная форма, которая появляется у детей в нашем исследовании, – форма 1 лица, хотя в работах, посвященных развитию глагольной морфологии [Гагарина 2009], отмечается, что первой дети усваивают форму 3 лица единственного числа, тогда как в наших данных она появляется несколько позже. Это может объясняться индивидуальной вариативностью в усвоении языка.

### Литература

1. *Воейкова М. Д.* Становление имени: Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Фонд «Развития фундаментальных лингвистических исследований», 2015.
2. *Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. Дис. ... док. фил. наук. СПб., 2009.
3. *Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949.
4. *Лепская Н. И.* Освоение детьми категории падежа // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза). М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1988. С. 48–58.
5. *Цейтлин С. Н.* К вопросу о формировании промежуточной языковой системы ребенка: наблюдения над освоением отрицательных конструкций // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 623–650.
6. *Шапиро Я. Н., Чистович И. А.* Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб.: Ин-т раннего вмешательства, 2000.
7. *MacWhinney B.* The CHILDES project: The database. London: Psychology Press, 2000.

## ФОНЕТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ

*Клешнев Егор Анатольевич*

*СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия*

*kleshnev.egor@gmail.com*

*Ляко Елена Евгеньевна*

*СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия*

*lyakso@gmail.com*

*Фролова Ольга Владимировна*

*СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия*

*[olchel@yandex.ru](mailto:olchel@yandex.ru)*

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ПЕРЦЕПТИВНЫЕ И АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 12–13 ЛЕТ: МЕТОДИКА CEDM<sup>1</sup>

**Аннотация.** Целью исследования стало определение лингвистических и акустических характеристик эмоциональной речи 12–13-летних детей и особенностей восприятия взрослыми эмоциональных состояний детей по их речи. В работе использованы методы лингвистического, спектрографического и статистического анализа. Показаны различия в структуре ответных реплик, использовании частей речи, количестве слов у мальчиков и девочек, определены акустические характеристики для каждого эмоционального состояния, выявлена связь между распознаванием взрослыми эмоциональных состояний и полом детей.

**Ключевые слова:** эмоциональная речь, лингвистические характеристики, акустические характеристики, перцептивные характеристики.

### LINGUISTIC, PERCEPTUAL, AND ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL SPEECH IN CHILDREN AGED 12–13: CEDM METHOD

**Abstract.** The aim of the study is to determine the linguistic and acoustic characteristics of the emotional speech of 12–13 year old children and the features of adults' perception of emotional states from their children's speech. We have used methods of linguistic, spectrographic and statistical analysis. The paper shows differences in the structure of responses, the use of parts of speech, and the number of words of boys and girls, determines acoustic characteristics for each emo-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (проект 22–45–02007).

tional state, and reveals links between the recognition of emotional states by adults and the gender of children.

**Key words:** emotional speech, linguistic characteristics, acoustic characteristics, perceptual characteristics.

Изучением эмоциональной сферы взрослых и детей занимаются специалисты разных областей знаний. Показана способность детей к отражению и распознаванию разных эмоциональных состояний [Lyakso et al. 2022], описаны акустические характеристик речи детей в разных эмоциональных состояниях [Клешнев, Ляксо 2022]. Метод лингвистического анализа широко используется в исследованиях детской речи [Цейтлин 2000; Ляксо и др. 2012], но о лингвистических особенностях эмоциональной детской речи получено не так много данных. Целью исследования стало определение лингвистических и акустических характеристик эмоциональной речи 12–13-летних детей и особенностей восприятия взрослыми эмоциональных состояний детей по их речи.

Исследование проведено с опорой на методику, разработанную группой по изучению детской речи в рамках проекта по изучению развития эмоциональной сферы детей [Lyakso et al. 2022].

В исследовании приняли участие 5 девочек и 4 мальчика, возраст детей  $12,2 \pm 0,38$  лет.

Речь детей записывали в ситуации диалога экспериментатора и ребенка, включающего стандартизированный набор вопросов, направленных на знакомство экспериментатора с ребенком, и в интервью, содержащем вопросы, позволяющие определить умение ребенка описать различные эмоциональные состояния. В специальном задании детей просили изобразить разные эмоциональные состояния (нейтральное, печаль, радость, гнев, страх) при произнесении текста бессмыслицы – отрывка из поэмы «Бармаглот» Л. Кэрролла. Тестирование осуществляли в условиях лаборатории. Запись речи производили на магнитофон «Marantz PMD660» с выносным микрофоном «SENNHEIZER e835S».

Полученный материал использовали в перцептивном эксперименте с целью определения взрослыми эмоционального состояния детей по их речи. Участниками эксперимента стали 19 взрослых людей, возраст которых составил  $25,2 \pm 6,28$  лет. Была составлена тесто-

вая последовательность из 30 сигналов, аннотированных по 5 эмоциональным состояниям: нейтральное, печаль, радость, гнев, страх.

Спектрографический анализ проводили в звуковом редакторе «Cool Edit Pro». На основе спектрографического анализа речи детей определяли значения частоты основного тона, ее минимальные и максимальные значения, интенсивность, считали вариативность частоты основного тона.

На основании лингвистического анализа речи определяли структуру ответных реплик, количество используемых частей речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, междометия), считали индекс разнообразия Симпсона по структуре ответных реплик и количеству частей речи.

Статистическую обработку данных осуществляли в программе «STATISTICA 10.0» с использованием корреляционного анализа по Спирмену.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

В диалоге экспериментатора с ребенком показано, что при ответе на вопросы девочки используют большее количество слов ( $103,2 \pm 47,5$  слов), чем мальчики ( $68,9 \pm 20,8$ ). Семантический анализ текста показал, что количество значимых (тематические ключевые слова) слов у девочек и мальчиков значимо не различается ( $15,7 \pm 6,3$  и  $15,7 \pm 5,4$ ). При ответах на вопросы дети чаще использовали одно слово (0,38 – частота) или одну фразу (0,38), различий между мальчиками и девочками не обнаружено. Девочки чаще мальчиков отвечали двумя (0,05 и 0 – для девочек и мальчиков соответственно) или несколькими фразами (0,05 и 0). Общий индекс разнообразия для детей 12–13 лет по структуре ответных реплик составил  $0,66 \pm 0,13$ ; у мальчиков –  $0,63 \pm 0,14$ ; у девочек –  $0,70 \pm 0,09$ . Наиболее часто при ответах на вопросы дети употребляли существительные (0,33) и глаголы (0,21). Девочки чаще мальчиков использовали прилагательные (0,09 и 0,06), наречия (0,10 и 0,05), местоимения (0,15 и 0,08). Мальчики чаще девочек употребляли междометия (0,2 и 0,18). Общий индекс разнообразия по используемым частям речи детей 12–13 лет составил  $0,79 \pm 0,03$  (у мальчиков –  $0,77 \pm 0,02$ ; у девочек –  $0,80 \pm 0,01$ ). Наиболее часто в речи детей встречались слова «нравиться», «гулять», «играть». Показано, что возраст детей положительно коррелирует с количе-

ством сложносочиненных предложений, используемых при ответах, и отрицательно—с количеством используемых междометий.

В интервью, отвечая на вопросы про эмоции, девочки используют большее количество слов ( $141,2 \pm 78,5$  слов) по сравнению с мальчиками ( $57,2 \pm 20,3$  слов). Мальчики чаще употребляют уникальные слова (0,70), чем девочки (0,63), показатель значимых слов мальчиков и девочек значимо не различается (0,214 и 0,217). Мальчики смогли вспомнить и назвать больше эмоциональных состояний ( $7 \pm 1,73$ ), чем девочки ( $6,6 \pm 0,83$ ). Наиболее частыми ответами на вопросы у девочек являлись сложноподчиненные предложения (0,56), сложносочиненные предложения (0,19) и одна фраза (0,11). Девочки чаще повторяли часть вопроса по сравнению с мальчиками (0,11 и 0). Мальчики чаще отвечали одной (0,57 и 0,11) или двумя фразами (0,29 и 0). Общий индекс разнообразия структуры ответных реплик детей 12–13 лет составил  $0,68 \pm 0,12$  (у мальчиков— $0,67 \pm 0,18$ ; у девочек— $0,69 \pm 0,04$ ). Наиболее часто при ответах на вопросы дети употребляли существительные (0,29), глаголы (0,22) и местоимения (0,21). При этом девочки чаще использовали глаголы (0,36 и 0,22) и местоимения (0,30 и 0,19), а мальчики—существительные (0,37 и 0,20). Прилагательные чаще употребляли мальчики (0,08 и 0,06), наречия мальчики и девочки использовали с примерно равной частотой (0,074 и 0,075), больше междометий фиксируется в речи мальчиков (0,08 и 0,03). Общий индекс разнообразия по используемым частям речи детей 12–13 лет составил  $0,76 \pm 0,03$  (у мальчиков— $0,78 \pm 0,04$ ; у девочек— $0,77 \pm 0,03$ ). Чаще в речи детей встречались слова «что-то», «хотеться», «сделать». Выявлена прямая зависимость между индексом разнообразия структуры ответных реплик и количеством называемых ребенком эмоций в интервью.

По результатам перцептивного эксперимента показано, что лучше по речи детей взрослые люди определяют нейтральное состояние (66 %) и состояние печали (70 %), хуже—состояния гнева (46,5 %) и радости (42 %). Среднее значение правильно распознанных эмоциональных состояний составило 55,6 %. На основании корреляционного анализа по Спирмену ( $p < 0,05$ ) показано, что аудиторы лучше определяют эмоциональное состояние по голосу мальчиков, чем девочек.

По результатам спектрографического анализа речевого материала показано, что значения частоты основного тона (высота голоса)

наибольшие в состоянии страха ( $234,3 \pm 41,9$  Гц), наименьшие в состоянии гнева ( $203,1 \pm 24,2$  Гц). Наибольшие значения вариативности частоты основного тона характерны для состояния радости ( $109,4 \pm 38,3$  Гц), наименьшие – для состояний страха ( $62,5 \pm 24,3$  Гц) и гнева ( $62,4 \pm 24,2$  Гц).

В работе были определены лингвистические, акустические характеристики речи детей 12–13 лет и особенности восприятия взрослыми эмоциональных состояний по речи детей 12–13 лет. Установлены связи между физиологическими характеристиками детей (пол, возраст), лингвистическими характеристиками их речи и результатами перцептивного эксперимента. Продолжение исследования будет заключаться в увеличении выборки детей и тестировании методики на детях с атипичным развитием.

### Литература

1. Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г. и др. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.
2. Клешинев Е. А., Ляксо Е. Е. Анализ акустических характеристик эмоциональной речи детей 7–8 лет: пилотное исследование // Сборник трудов 34 сессии РАО. 2022. С. 142–150.
3. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
4. Lyakso E., Frolova O., Kleshnev E. et al. Approbation of the Child's Emotional Development Method (CEDM) // ICMI '22 Companion: Companion Publication of the 2022 International Conference on Multimodal Interaction. November 2022. P. 201–210.



*Поспелова Софья Николаевна*  
*Воронежский государственный университет,*  
*г. Воронеж, Россия*  
*sdankov@yandex.ru*

## **ПАРАМЕТРЫ СПОНТАННОЙ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ АУДИТИВНОГО АНАЛИЗА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты аудитивного анализа, проведенного на материале русской и немецкой спонтанной звучащей речи с привлечением экспертов-фонетистов. Установлено, что перцептивным путем в речи дошкольников можно выделить «просодические образцы», используемые детьми в определенных ситуациях общения. Показано, что просодические образцы в немецкой и русской детской звучащей речи содержат большое количество универсальных речевых параметров. Эти параметры позволяют аудиторам, не знающим языка, верно идентифицировать просодические образцы в речи, руководствуясь звучанием, а не смысловой стороной высказывания.

**Ключевые слова:** игровая коммуникация, спонтанная звучащая речь, просодия, универсальные и национально-специфические речевые параметры.

## **PARAMETERS OF SPONTANEOUS SPEECH OF RUSSIAN AND GERMAN PRESCHOOLERS: RESULTS OF AN AUDITIVE ANALYSIS**

**Abstract.** The article presents the results of an auditory analysis carried out on the material of Russian and German spontaneous speech with the involvement of phonetic experts. We have ascertained that it is possible to detect «prosodic patterns» in the speech of preschoolers by a perceptual method. These patterns are used by children in certain communication situations. We have shown that prosodic patterns in German and Russian children's speech have some universal speech parameters. These parameters allow the auditors who do not know the language to identify prosodic patterns in speech correctly, basing on the sound but not on the semantics of the phrases.

**Key words:** game communication, spontaneous speech, prosody, universal and national-specific speech parameters.

**Введение.** В звучащей речи дошкольников перцептивным путем можно выделить *просодические образцы*, имеющие

определенную закономерность в их употреблении. Например, речь в роли супергероя значительно отличается от звучания речи в роли рассказчика сказки или маленького ребенка. Термин *просодический образец*, используемый в нашем исследовании, заимствован из работ ученых Галльской фонетической школы, в которых данное явление обозначается термином «Sprechausdrucksmuster» (перевод с немецкого – «образец выражения в речи»). Просодические образцы представляет собой устойчивые комплексы просодических средств, употребляющиеся для реализации определенных коммуникативных намерений, соотносимые с речевыми ролями и ситуациями общения. Комплекс просодических средств образуют аудитивно воспринимаемые параметры речи: высота тона голоса и ее изменения, ритмические характеристики, тембральные особенности, темп, особенности артикуляции, громкость и напряженность голоса. Ключевую роль в усвоении ребенком просодических образцов играет речевой инпут.

**Речевой материал и методика исследования.** Для целей исследования был составлен корпус видеозаписей детской коммуникации двух русских мальчиков. Возраст детей на момент начала записи – 4 года (И.) и 5 лет 3 месяца (К.). Мальчики – единственные дети в своих семьях, состоят между собой в родственных отношениях, регулярно видятся и играют друг с другом. Родители детей имеют высшее образование, семьи принадлежат к среднему классу. К моменту проведения видеосъемок мальчики посещали детский сад на протяжении полутора (И.) и двух лет (К.). При составлении корпуса видеозаписей мы руководствовались следующими принципами: коммуникация протекала в естественных для детей условиях – съемки проводились по месту жительства мальчиков, дети играли с кубиками лего, наборами сюжетно-ролевых игр. Оператор (мама одного из мальчиков) не вмешивалась в ход игры и коммуникации, занимая позицию наблюдателя, иногда покидала комнату, оставляя камеру включенной, благодаря чему удалось получить запись *естественной спонтанной детской речи*. Ситуация «игры», в которой находились дети в момент записи, была выбрана нами, поскольку ведущей деятельностью, по мнению отечественных психологов и психолингвистов, в дошкольном возрасте является именно игра [Выготский 1966; Эльконин 1971]. Записи проводились регулярно на протяжении 6 месяцев. На основе записей был составлен корпус *K-1* объемом три

с половиной часа. Корпус немецкой звучащей речи (далее К-2) был предоставлен профессором Бозе, он включает в себя два с половиной часа видеозаписей (К., S., возраст детей—4 года).

В К-1 нами были выделены четыре группы фрагментов: речь в роли супергероя, рассказчика сказки, маленького обиженного ребенка, строгого взрослого. Названия групп фрагментов обсуждались в ходе психолингвистического эксперимента с *наивными носителями языка*: аудиторам предлагались к прослушиванию речевые пассажи, после чего они должны были охарактеризовать их звучание своими словами. В К-2 нами были выделены три из четырех аналогичных групп (рассказчик сказки, маленький обиженный ребенок, строгий взрослый). Затем проводился *аудитивный анализ* с участием *экспертов-фонетистов* Научно-методического центра фонетики ВГУ и Института речеведения и фонетики университета Мартина-Лютера Галле-Виттенберг (ФРГ). Фонетисты работали с каталогом аудитивно воспринимаемых параметров речи, который был разработан в работе Бозе [Bose 2003], на протяжении многих лет используется в исследованиях Института речеведения и фонетики и переведен нами на русский язык. Каталог представляет собой список из речевых параметров и пятиступенчатую шкалу по каждому из признаков. Аудиторы—носители русского и немецкого языка, профессиональные фонетисты—прослушивали фрагменты из сформированных четырех групп и отмечали в каталоге признаков соответствующие характеристики. Прослушивание пассажей проводилось в группах; если эксперты испытывали затруднения при соотнесении фрагментов с какой-либо характеристикой из каталога, проводилась дискуссия. Все спорные моменты фиксировались. Аудитивный анализ проводился в несколько этапов: сначала эксперты работали с материалом звучащей речи на родном языке, затем—на неродном. Эксперты-носители немецкого языка не знали русского языка, таким образом, при прослушивании и характеристике фрагментов они руководствовались исключительно звучанием речи, а не ее содержательной стороной. Результаты, полученные от немецких и русских аудиторов после прослушивания фрагментов на родном и неродном языках, были сопоставлены друг с другом.

**Результаты и их обсуждение.** Сопоставление результатов, полученных от двух групп экспертов-фонетистов (с родным и неродным

языком) в результате перекрестного эксперимента (при работе с корпусами русской и немецкой звучащей речи), показало следующие *особенности восприятия речевых параметров*. Просодические образцы «супергерой», «рассказчик сказки», «строгий взрослый» воспринимались аудитором схожим образом. Аудиторы в некоторых речевых фрагментах по-разному воспринимали темп и громкость голоса. При прослушивании пассажей в роли маленького обиженного ребенка было обнаружено наибольшее количество несопадений – в восприятии высоты тона голоса и темпа. Русская речь, по мнению Г. Линднера, более быстрая: темп русской речи – 280–290 слогов в минуту, немецкой – 240–250 [Lindner 1997]. Однако немецкими аудитором в ряде фрагментов, в которых русскими аудитором темп обозначался как нормальный, фиксировался замедленный темп речи. На основе характеристик фрагментов, полученных от аудиторов после работы с каталогом признаков, были составлены инвентари просодических средств. Признаки, включенные в инвентари, мы считаем ведущими, они воспринимались аудитором с родным и неродным языком одинаково.

*Сопоставление инвентарей просодических средств* в немецком и русском языках обнаружило большое количество одинаковых характеристик. Например, речь в роли рассказчика сказки в К-1 и К-2 отличается ритмом «легато» (нетипичным для немецкой звучащей речи, однако отмеченным аудитором обеих групп), замедленным темпом повествования, большим количеством протяжных гласных, светлым тембром голоса. Речь в роли строгого взрослого – ритмом «стаккато» (также не свойственным русской звучащей речи), сокращенными гласными, напряженным голосом. Общие характеристики для роли маленького обиженного ребенка в двух корпусах – замедленный темп речи, увеличенная длительность гласных и ритм «легато». Ритмическая характеристика фрагментов в двух языках заслуживает отдельного комментария. Ритм русского языка традиционно обозначается термином «легато», немецкого – «стаккато». Эти термины, заимствованные из музыкальной теории, встречаются в работах Э. Штока и Л. В. Величковой, Ф. Трояна, Р. К. Потаповой и В. К. Потапова [Stock, Veličková 2002; Потапова, Потапов 2006]. В русском языке ведущим признаком ударения считается длительность гласного: предшествующие ударному и после-

дующие слоги отличаются убыванием длительности, редуцируются, что создает у слушающего ощущение плавности речи. В немецком языке ведущим признаком ударения считается интенсивность: безударные слоги не редуцированы, происходит падение высоты тона голоса и замедление темпа. С точки зрения восприятия такой ритм характеризуется чеканностью, отрывистостью. В музыке основными характеристиками штрихов исполнения «легато» и «стаккато» считаются связанность и краткость соответственно, что соотносимо с образными впечатлениями от «легато» и «стаккато» в звучащей речи [Поспелова 2022]. Несмотря на преобладание в К-1 ритма «легато», аудиторами были отмечены фрагменты в ритме «стаккато» в роли супергероя и строгого взрослого. В К-2, в котором ритм большей части фрагментов был охарактеризован термином «стаккато», «легато» присутствует в речи в роли рассказчика сказки и маленького обиженного ребенка. Ритм в данных случаях функционирует в качестве экспрессивного средства речи.

**Выводы.** Несмотря на общепринятые различия в характеристике звучания немецкой и русской речи, просодические образцы в детской коммуникации, описанные в нашем исследовании, обнаружили большое количество схожих речевых параметров. Эти параметры являются *универсальными*. Мы считаем, что слуховая система при восприятии речи на неродном языке опирается именно на данные универсальные параметры, которые позволяют верно интерпретировать просодические образцы, руководствуясь исключительно звуковой стороной высказывания, а не смысловой. Эту мысль подтверждает эксперимент с наивными носителями языка, в ходе которого аудиторы показали способность распознавать просодические образцы в речи, не понимая смысла высказывания.

### Литература

1. *Вьготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
2. *Поспелова С. Н.* «Стаккато» и «легато» в детской речи: функции ритма в игровой коммуникации русских и немецких дошкольников // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2002. № 3. С. 130–140.
3. *Потапова Р. К., Потапов В. В.* Язык, речь, личность. М.: Издательский Дом ЯСК, 2006. 496 с.
4. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

5. *Bose I.* doch da sin ja' nur muster. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2003.
6. *Lindner G.* Zur emotionalen Dimension der lautsprachlichen Kommunikation // Von Sprechkunst und Normphonetik. Hanau und Halle/S.: Verlag Werner Dausien, 1997. S. 104–109.
7. *Stock E., Veličkova L.* Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2002.

*Граве Платон Иванович*  
СПбГУ г. Санкт-Петербург, Россия  
*st087500@student.spbu.ru*  
*Николаев Александр Сергеевич*  
СПбГУ г. Санкт-Петербург, Россия  
*al.nikolajew@gmail.com*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ<sup>1</sup>

**Аннотация.** Исследование посвящено изучению особенностей эмоциональной речи детей 5–7 лет. Проанализирована структура ответных реплик, произнесенных в разных эмоциональных состояниях, частота встречаемости разных частей речи в ответных репликах детей, определены значения частоты основного тона. Выявлены особенности распознавания взрослыми эмоционального состояния детей в перцептивном эксперименте.

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние ребенка, речевое развитие, перцептивный эксперимент.

## LINGUISTIC AND ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL SPEECH OF CHILDREN AGED 5–7 YEARS

**Abstract.** The paper is devoted to the research on the features of emotional speech of children aged 5–7 years. We have analyzed the structure of responses, the frequency of parts of speech in children's responses, and the pitch. A perceptual experiment has allowed us to reveal the features of recognition of emotional state of children by adults.

**Key words:** child emotional state, speech development, perceptual experiment.

Изучению отражения эмоциональных состояний детей и взрослых по характеристикам голоса, речи и поведения посвящены многочисленные работы на материале разных языков [Scherer 2003; García-Guerrero et al. 2022]. Ряд исследований посвящен изучению восприятия эмоций в зависимости от личных особенностей слушателя [Paulman et al. 2008; Lausen, Schlacht 2018]. На материале русского языка исследуются характеристики эмоциональной речи детей с типичным и атипичным раз-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (№ 22–45–02007)

витиём и особенности восприятия ее взрослыми [Frolova et al. 2019; Lyakso et al. 2021].

Данное исследование проведено с целью изучения особенностей эмоциональной речи детей в возрасте 5–7 лет. В работе использован методический подход оценки эмоциональной сферы детей CEDM, разработанный в Группе по изучению детской речи СПбГУ [Lyakso et al. 2022].

В исследовании приняли участие 13 детей (5 мальчиков, 8 девочек). Запись речи детей проводили по стандартизированной методике в ситуации диалога с экспериментатором, в ходе которого задавались вопросы о семье, друзьях, любимых занятиях и т.д., и интервью, в котором детям задавали вопросы о разных эмоциях. Перед исследованием определяли психофизиологические характеристики детей: пороги слуха (методом тональной аудиометрии), ведущее полушарие по речи (дихотическое тестирование), фонематический слух.

По аудио- и видеозаписям диалогов анализировали:

- 1) структуру ответных реплик – реплика представлена одним словом, простой фразой, двумя простыми фразами, несколькими простыми фразами (НПФ), содержит сложноподчиненное предложение (СПП);
- 2) частоту встречаемости слов, представленных разными частями речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, прочие части речи (предлоги, союзы, частицы).

В звуковом редакторе «Cool Edit Pro 2.0» определяли значение частоты основного тона (ЧОТ) реплик, отражающих разные эмоциональные состояния: нейтральное, радость, печаль, гнев.

С целью изучения возможности распознавания взрослыми эмоционального состояния детей по речи проведен перцептивный эксперимент, в котором приняли участие 20 взрослых носителей русского языка (аудиторов, 25,4±6,2 лет; 8 женщин, 12 мужчин; опыт общения с детьми имеют 14, не имеют 6). Для перцептивного исследования создана тестовая последовательность (аудиотест), содержащая фразы детей, произнесенные в разных эмоциональных состояниях. Перед аудиторами стояла задача на основе слухового восприятия определить эмоциональное состояние детей.

Анализ диалогов показал, что наиболее часто встречающиеся



типы ответных реплик детей—одно слово (49 %) и простая фраза (38 %), редко встречаются реплики, представленные сложноподчиненным предложением (5 %). Реплики, отражающие состояния гнева и печали, представлены только одиночными словами и простыми фразами. Сложноподчиненные предложения и реплики, представленные несколькими фразами, отмечены только для состояний радости (16 %—НПФ, 16 %—СПП) и нейтрального (15 %—СПП).

Наиболее часто встречающиеся части речи в репликах детей—существительные (23 %), глаголы (20 %), служебные части речи (37 %), реже встречаются прилагательные (3 %), наречия (6 %) и местоимения (10 %). Доля прилагательных в ответных репликах детей выше в состояниях радости (18 %) и нейтральном (8 %), наречий—в состоянии печали (16 %), местоимений—в состояниях гнева (26 %) и печали (14 %).

Средние, максимальные значения ЧОТ, диапазон ЧОТ (разница между максимальным и минимальным значением ЧОТ во фразе) выше в репликах детей, отражающих состояние радости, по сравнению с репликами, отражающими нейтральное состояние ( $p < 0,05$ —критерий Манна–Уитни).

В перцептивном эксперименте аудиторы лучше определили состояния радости (53 % правильных ответов), нейтральное (52 %) и печали (51 %) по сравнению с состоянием гнева (40 %). В 6 % ответов аудиторы отнесли реплики детей к состоянию страха. Наиболее часто аудиторы классифицировали таким образом реплики, отражающие состояние печали (13,5 % ответов) и нейтральное (7 %).

Данная работа проводится в рамках разработки междисциплинарного подхода к диагностике и коррекции нарушений эмоциональной сферы детей. Полученные результаты в дальнейшем могут быть использованы при изучении отражения эмоций детьми с атипичным развитием.

### Литература

1. *García-Guerrero M.A., Peña J., Zubiaurre-Elorza L., Benítez D., Hernández A. M., Oribe A., Ojeda N.* Voice, Body Cues and Facial Expression in Emotion Recognition of Spanish Children and Adolescents: The Validation of Bell-Lysaker Emotion Recognition Test // *The Spanish Journal of Psychology*. 2022. № 25.
2. *Scherer K.* Vocal Communication of Emotion. A Review of Research Paradigms // *Speech Communication*. 2003. 40, № 1. P. 227–256.

3. *Paulmann S., Pell M.D., Kotz S.A.* How aging affects the recognition of emotional speech // *Brain and Language*. 2008. № 104. P. 262–269.
4. *Lausen A., Schacht A.* Gender differences in the recognition of vocal emotions // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 882.
5. *Lyakso E., Frolova O., Ruban N., and A. Mary Mekala.* Child's emotional speech classification by human across two languages: Russian & Tamil // *LNAI 12997*. 2021. P. 384–396.
6. *Lyakso E., Frolova O., Kleshnev E., Ruban N., Mekala A.M., Arulalan K.V.* Approbation of the Child's Emotional Development Method (CEDM). In Companion Publication of the 2022 International Conference on Multimodal Interaction (ICMI '22 Companion). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. P. 201–210.
7. *Frolova O., Gorodnyi V., Nikolaev A., Grigorev A., Grechanyi S., Lyakso E.* Developmental disorders manifestation in the characteristics of the child's Voice and speech: Perceptual and acoustic study // *Lecture Notes in Computer Science*. 2019. V. 11658. P. 103–112.

*Ильяс Абылай*

*СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
abilay460@gmail.com*

*Григорьев Алексей Сергеевич*

*СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
a.s.grigoriev89@gmail.com*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПАРАМЕТРОВ ЭЛЕКТРОГЛОТТОГРАММЫ У ДЕТЕЙ 8–11 ЛЕТ<sup>1</sup>**

**Аннотация.** Цель работы – анализ лексикона и параметров электроглоттограммы у типично развивающихся детей в возрасте 8–11 лет при произнесении эмоциональной речи. В исследовании участвовали 5 девочек и 10 мальчиков, возраст которых составил  $8,4 \pm 0,9$  и  $9,1 \pm 1,3$  лет соответственно. Осуществлен лингвистический и семантический анализ речи детей, определены параметры электроглоттограммы, частота структуры ответных реплик и используемых частей речи.

**Ключевые слова:** электроглоттография (ЭГГ), семантический анализ, эмоции, речь, ребенок.

## **LINGUISTICS ANALYSIS OF SPEECH AND DETERMINATION OF ELECTROGLOTTOGRAM PARAMETERS IN 8–11 YEARS OLD CHILDREN**

**Abstract.** The purpose of the study is to analyze the lexicon and parameters of the electroglottogram in emotional speech of typically developing children aged 8–11 years. The study involved 5 girls and 10 boys aged  $8,4 \pm 0,9$  and  $9,1 \pm 1,3$  years correspondingly. We have conducted linguistic and semantic analysis of children's speech, as well as determined parameters of the electroglottogram and frequency of structure of the response replicas and the parts of speech used by the children.

**Key words:** electroglottography (EGG), semantic analysis, emotions, speech, child.

Метод лингвистического анализа достаточно широко применяется для описания развития речи детей в норме и патологии [Елисеева, Вершинина 2022: 42; Николаев и др. 2019: 92–105]. Электроглоттография – внегортанный неинвазивный метод регистрации колебаний

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 22–45–02007.

истинных голосовых складок в процессе фонации, имеющий широкий спектр применения [Herbst 2020: 503–526]. Показана перспективность использования данного метода для оценки эмоционального состояния взрослых при произнесении речевого материала [Grigorev et al. 2022: 214–225]. Цель работы – анализ лексикона и параметров электроглоттограммы у типично развивающихся детей в возрасте 8–11 лет при произнесении эмоциональной речи.

В исследовании участвовали 5 девочек и 10 мальчиков, возраст которых составил  $8,4 \pm 0,9$  и  $9,1 \pm 1,3$  лет соответственно. По методике CEDM [Lyakso et al. 2022: 201–210] проведена запись речи детей в ситуациях диалога с взрослым и интервью.

Для записи аудио использовали цифровой аудиорекодер «Marantz PMD660» с выносным микрофоном «SENNHEIZER e835S». Для регистрации электроглоттограммы (ЭГГ) использовали электроглоттограф Model 7050A (VoceVista, the Netherlands), анализ полученных электроглоттограмм осуществляли в программе VoceVista. ЭГГ зарегистрирована у 8 детей  $8,8 \pm 1,2$  лет, при произнесении речевого материала в эмоциональных состояниях радости, печали, гнева, страха и в нейтральном состоянии.

На основании лингвистического анализа речи детей определяли следующие характеристики: структура ответных реплик, используемые части речи в ответных репликах, считали индекс разнообразия [Simpson 1949: 688]; проведен семантический анализ текста. На основе ЭГГ определяли следующие параметры: значения коэффициента CQ (the closed quotient), частоту основного тона (ЧОТ) и форму электроглоттографической волны.

Статистическую обработку данных осуществляли в программе «STATISTICA 10,0» с использованием корреляционного анализа по Спирмену.

В диалоге с экспериментатором дети отвечали на поставленные вопросы, как правило, одним словом или простым предложением. Девочки чаще, чем мальчики, отвечали одним словом ( $0,41$  и  $0,39$  – девочки и мальчики соответственно), двумя предложениями ( $0,12$  и  $0,04$ ) и несколькими предложениями ( $0,07$  и  $0,03$ ). Мальчики чаще, чем девочки, отвечали повтором части вопроса экспериментатора ( $0,05$  и  $0,03$  – мальчики и девочки соответственно), сложноподчиненными ( $0,13$  и  $0,06$ ) и сложносочиненными ( $0,09$  и  $0,06$ ) предложения-

ми. Для девочек среднее значение индекса разнообразия по структуре ответных реплик составило  $0,73 \pm 0,09$ , а для мальчиков  $0,71 \pm 0,14$ . Наиболее часто встречающимися частями речи в репликах были глаголы и существительные. Мальчики чаще, чем девочки, использовали прилагательные ( $0,08$  и  $0,06$  для мальчиков и девочек соответственно), наречия ( $0,14$  и  $0,12$ ), междометия ( $0,15$  и  $0,14$ ) и местоимения ( $0,18$  и  $0,14$ ). У девочек по сравнению с мальчиками преобладали существительные ( $0,29$  и  $0,24$  – девочки и мальчики соответственно) и глаголы ( $0,26$  и  $0,21$ ). Индекс разнообразия частей речи для мальчиков и девочек практически не различается и составляет  $0,80 \pm 0,03$  и  $0,80 \pm 0,01$  соответственно. Семантический анализ показал, что в среднем мальчики использовали большее количество слов при ответе ( $140,9 \pm 76,54$ ), чем девочки ( $125,4 \pm 58,63$ ), также у мальчиков количество стоп-слов ( $54\%$ ) составляло большую долю слов по сравнению с девочками ( $51\%$ ). У девочек выше показатель значимых ( $19\%$ ) и уникальных слов ( $56\%$ ) по сравнению с мальчиками ( $16\%$  и  $55\%$  соответственно). Наиболее часто в речи детей встречались слова «играть», «гулять», «любить» и «нравиться».

В интервью об эмоциях наиболее частыми ответами детей на вопросы являлись одно простое предложение, сложноподчиненное предложение и одно слово. Девочки чаще, чем мальчики, отвечали одним ( $0,30$  и  $0,27$  – девочки и мальчики соответственно), двумя ( $0,11$  и  $0,04$ ), несколькими предложениями ( $0,11$  и  $0,07$ ) и использовали сложноподчиненные предложения ( $0,33$  и  $0,22$ ). Мальчики чаще отвечали одним словом ( $0,23$  и  $0,11$  – мальчики и девочки соответственно), сложносочиненными предложениями ( $0,11$  и  $0,04$ ) и повтором части вопроса ( $0,05$  и  $0$ ). Индекс разнообразия по структуре ответных реплик для девочек составил  $0,72 \pm 0,11$ , а у мальчиков –  $0,75 \pm 0,08$ . В ответных репликах дети наиболее часто использовали глаголы, существительные и местоимения. Девочки чаще, чем мальчики, использовали глаголы ( $0,24$  и  $0,22$  – девочки и мальчики соответственно), существительные ( $0,22$  и  $0,18$ ) и местоимения ( $0,23$  и  $0,20$ ). Мальчики чаще, чем девочки, использовали прилагательные ( $0,11$  и  $0,07$  – мальчики и девочки соответственно) и междометия ( $0,13$  и  $0,09$ ). У девочек индекс разнообразия по частям речи составил  $0,80 \pm 0,02$ , у мальчиков –  $0,82 \pm 0,01$ . Согласно результатам семантического анализа мальчики ( $102 \pm 75,60$ ) и девочки ( $104,6 \pm 102,13$ ) в среднем ис-

пользовали схожее количество слов. У мальчиков, как и у девочек, количество уникальных (слова, встречающиеся в речи единожды) слов составило большую долю всех слов (59%—и для мальчиков, и для девочек). Доля значимых (тематические ключевые слова) слов у девочек (21%) была выше, чем у мальчиков (17%). Доля стоп-слов (предлоги, союзы, причастия, междометия, цифры, частицы, местоимения) для девочек составила 52%, а для мальчиков—53%. Наиболее часто в речи встречались слова «знать», «грустно» и «страшно».

Минимальные значения коэффициента CQ показаны для состояния печали (0,88), затем (в порядке увеличения) в состоянии гнева (0,93), радости (0,96), нейтральном состоянии (0,97) и максимальны в эмоциональном состоянии страха (0,98), но значимых различий между эмоциональными состояниями не выявлено.

*Наиболее часто встречающейся формой электроглоттографической волны для всех эмоциональных состояний являются волны с незначительными вибрациями с достаточно резким нарастанием переднего фронта (форма 2) и волны с увеличенным (2–3) числом пиков (форма 3), но при этом во всех эмоциональных состояниях встречаются все формы ЭГГ волны [Grigorev, Lyakso 2021]. Показано, что состояния гнева и радости характеризуются максимальными значениями ЧОТ (290±83 Гц и 288±55 Гц соответственно), минимальные значения ЧОТ показаны для нейтрального состояния—241±51 Гц.*

Статистический анализ осуществлен для речевого материала в обеих ситуациях взаимодействия экспериментатора и ребенка. На основании корреляционного анализа по Спирмену ( $p < 0,05$ ) установлена связь между возрастом детей и частотой употребления ими существительных в ответных репликах (–0,53), частотой употребления междометий (0,66) и индексом разнообразия ответных реплик (0,73), частотой основного тона у детей в нейтральном эмоциональном состоянии (–0,57) и в эмоциональном состоянии гнева (–0,78). Пол детей связан с частотой употребления ответов одной фразой (0,50), двумя фразами (0,59), сложноподчиненными предложениями (–0,64); значениями коэффициента CQ в эмоциональном состоянии радости (–0,76), состоянии грусти (–0,78); преобладающей формой электроглоттографической волны в эмоциональном состоянии радости (–0,52) и грусти (–0,61). Ситуация взаимодействия экспериментатора с ребенком (интервью или диалог об эмоциях) связаны с ча-

стойкой употребления существительных (–0,42), междометий (–0,38), местоимений (0,43); с частотой употребления ответов одним словом (–0,58) и сложноподчиненными предложениями (0,39).

Полученные нами результаты дополняют ранее полученные данные по описанию лексикона типично развивающихся детей [Николаев и др. 2019: 92–105]. Установлены связи между физиологическими характеристиками детей (пол, возраст) и лингвистическими характеристиками их речи, а также параметрами электроглоттограммы.

### Литература

1. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Современные нормы развития фразовой речи детей до трех лет: Сборник материалов X Всероссийской науч.–практ. конф. им. проф. Н. Н. Трауготт / Под общ. ред. Е. И. Гальпериной. СПб., 2022. С. 42.
2. *Николаев А. С., Фролова О. В., Городный В. А., Ляксо Е. Е.* Характеристика ответных реплик детей 5–11 лет с расстройствами аутистического спектра в диалогах со взрослыми // Вопросы психолингвистики. 2019. № 4 (42). С. 92–105.
3. *Grigorev A., Kurazhova A., Kleshnev E. et al.* An Electroglottographic Method for Assessing the Emotional State of the Speaker. In *Speech and Computer: 24th International Conference, SPECOM 2022, Gurugram, India, November 14–16, 2022, Proceedings*. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg. P. 214–225.
4. *Grigorev A. S., Lyakso E. E.* Analysis of the shape of the electroglottographic wave in patients before and after thyroid surgery // VI IEEE International Conference “Video and Audio Signal Processing in the Context of Neurotechnologies” SPCN-2021, 2021.
5. *Herbst C. T.* Electroglottography—An Update // *Journal of Voice*. 2020. 34(4). P. 503–526.
6. *Lyakso E., Frolova O., Kleshnev E. et al.* Approbation of the Child’s Emotional Development Method (CEDM) // ICMI ‘22 Companion: Companion Publication of the 2022 International Conference on Multimodal Interaction. November 2022. P. 201–210.
7. *Simpson E.* Measurement of Diversity // *Nature*. 1949. № 163. P. 688.

# ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ У ДЕТЕЙ

*Самигулина Фанира Габдулловна*  
*Южный федеральный университет*  
*г. Ростов-на-Дону, Россия*  
*[fanira@mail.ru](mailto:fanira@mail.ru)*

## СПЕЦИФИКА РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ПСИХО- И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается своеобразие детской лингвокогнитивной деятельности, детерминированное спецификой развития и функционирования когнитивных механизмов в онтогенезе и характером речевой среды, окружающей ребенка. Исследуется влияние особенностей речемыслительной деятельности в данный возрастной период на характер дискурсивной практики ребенка, а также демонстрируется воздействие инпута на формирование детской языковой личности. В работе реализуется комплексный подход к изучению характерных черт речемыслительной деятельности в онтогенезе, при котором данный феномен исследуется в психо- и социолингвистическом аспектах.

**Ключевые слова:** онтогенез речи, когнитивный стиль, речемыслительная деятельность, детский дискурс, инпут.

## SPECIFICITY OF SPEECH ACTIVITY IN ONTOGENESIS: PSYCHO- AND SOCIOLINGUISTIC ASPECT

**Abstract.** The article discusses the originality of children's linguistic cognitive activity, determined by the specifics of the development and functioning of cognitive mechanisms in ontogeny and the nature of the speech environment surrounding the child. The paper studies the influence of the characteristics of verbal and cogitative activity in a given age period on the nature of the child's discursive practice, and demonstrates the impact of input on the formation of a child's linguistic personality. The work implements a comprehensive approach to the study of the characteristic features of verbal-cogitative activity in ontogeny, in which this phenomenon is studied in psycho- and sociolinguistic aspects.

**Key words:** ontogeny of speech, cognitive style, speech-thinking activity, children's discourse, input.

Для современной психо- и социолингвистики, развивающейся



в русле лингвоперсонологического направления, особо интересен дошкольный период развития языковой личности, в частности формирование ее языковой компетенции в процессе первичной социализации. Анализ лингвокогнитивного потенциала в онтогенезе позволяет в динамике проследить те процессы, которые в дискурсивной деятельности взрослого свернуты и не всегда доступны для наблюдения. Актуальность данного исследования связана с усилением внимания в современном прикладном языкознании к проблемам формирования лингвокреативности детской языковой личности в ее взаимосвязи с особенностями когниции в онтогенезе. Изучение детской речи является объектом научного интереса специалистов разных областей знания, пытающихся всесторонне раскрыть и описать период детства как особый этап развития человека. При этом многие аспекты лингвистики детской речи достаточно хорошо изучены в отечественном языкознании. В меньшей степени в рамках прикладной лингвистики анализируется характер речемыслительной деятельности в онтогенезе с опорой на специфику развития мозга в данный возрастной период. При реализации комплексного подхода важна фокусировка внимания как на особенностях когнитивного механизма речемыслительной деятельности в онтогенезе, так и на характере окружающей речевой среды, влияющей на становление языковой личности в данный возрастной период.

Периодизация детского возраста разработана психологами на основании трех критериев: социальная ситуация (то есть окружающая ребенка социальная среда), ведущая деятельность, посредством которой происходит развитие психики, и центральное возрастное новообразование (то есть впервые появляющиеся свойства психики в данный возрастной период)—и длится от 0 до 6–7 лет [Выготский 2005]. В этот период наблюдается развитие и преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, характеризующихся в большей степени эмоциональностью, алогичностью, произвольностью, наглядностью, конкретностью, образностью, что соответствует правополушарному когнитивному стилю мышления [Ротенберг 2009; Семенович 2010 и др.] и определяет специфику дискурса ребенка в возрасте до 5–6 лет. Детское мышление отличается тем, что в силу недостатка когнитивного опыта и своеобразия когниции в онтогенезе оно еще не способно выстраивать логические

модели, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями. Мыслительный процесс у ребенка в большинстве своем протекает пока еще в согласии с собственным чувственно воспринимаемым образным контекстом, что обуславливает алогичность детского мышления, реализующуюся в речи, например, девочки 5 лет: «Бабуля, ты опять купила этих грибов? А я-то думаю, почему они опятьми называются». Полина (3 г.) смотрит на уличный градусник и говорит: «Сколько градусов? А-а, пять. Ну, пора чай пить». (<http://det.org.ru/>). Алогизмы в речи могут возникать из-за недостатка знаний, опыта, как, например, в высказывании ребенка в ответ на замечание бабушки о том, что он не умеет пеленать новорожденных: «А как же ты пеленал бабушку, когда она была маленькая?» (Чуковский К.И. «От двух до пяти»). Умение логически мыслить, становление и совершенствование логических форм мышления происходит у ребенка в речевой практике, когда он увеличивает свой лексикон, осваивает грамматические структуры, учится слушать и понимать других, а также говорить так, чтобы его понимали другие [Выготский 2005].

Образ – основная единица работы правополушарного мышления, а этап наглядно-образного мышления – важная ступень при переходе от интуитивного поведения к интеллектуальному характеру мышления, формирующемуся на словесно-логическом этапе [там же]. Пик развития наглядно-образного мышления приходится на дошкольный и младший школьный возраст: (Коля, 3 г., о протечке потолка) «Мама, мама, к нам дождик прилетел, он теперь будет жить с нами?» ([http://det.org.ru](http://det.org.ru/)). В результате функционирования образного мышления создается такой вариант осознания мира, который является не полным соответствием действительности, а представляет собой акт творческого переосмысления полученных в результате работы органов чувств и закрепившихся в памяти впечатлений о мире, что отражается в дискурсивной практике, например, в речевых инновациях. Так, Настя (5 л.) уверена, что Яблочный Спас – это время, «когда яблоки спасаются», Витя (3 г. 5 м.) убежден, что слово байкер обозначает любителя травить байки, Алена (4 г.) думает, что этикет – это «когда тетеньки в магазине этикетки на продукты приклеивают»; с точки зрения Леша (5 л.), «Пьер – это тот, кто пьет, а курьер – тот, кто курит»; Вова (4,5 г.) называет солнцезащитные очки подсолнечными, потому что в них нужно ходить под солнцем, на предложение переодеться

Таня (3 г. 4 м.) спрашивает: «А где моя переодежда?» (<https://solnet.ee/>). С. Н. Цейтлин выделяет очень важный момент в существовании речевых инноваций в речи ребенка и отмечает тот факт, что при всем разнообразии и разносторонности детской речи, которые объясняются различной речевой средой, обстоятельствами жизни, отличием описываемых ребенком ситуаций, мы можем наблюдать поразительные совпадения детского речевого творчества, общую стратегию овладения родным языком [Цейтлин 2000: 166]. Добавим, что такого рода общие стратегии обеспечиваются общей природой когниции в онтогенезе и отражаются в преобладании у детей до шести лет симпрактической правополушарной стратегии в процессе толкования слов над синсемантической. В последнем случае актуализируется левополушарный когнитивный стиль мышления, с легкостью оперирующий вербальными знаками вне практической деятельности [Самигулина 2020]. Превалирующая в дошкольный период развития мышления правополушарная стратегия при осознании семантического содержания лексемы особенно ярко проявляется в тех случаях, когда ребенок сталкивается с перцептивно неоднозначными словами, оперируя в первую очередь конкретным значением: (Алеша, 3,5) «Не ешь салат. Он острый. Порежешься». В рассматриваемый период ребенок иногда не может отличить реальное от нереального, пытаясь взаимодействовать, например, с героями мультфильмов: (Маруся, 2 г. 3 м.) «Мама, мама, ну, пожалуйста, открой мне дверь в телевизор, я хочу поцеловать тигра». Таковы особенности правополушарного аффективного наглядно-образного мифологического мышления, позволяющего легко переходить из реального мира в мультипликационный благодаря богатому воображению.

Отметим, что учет влияния когнитивного стиля мышления и высокая оценка его воздействия на процесс развития языковой компетенции в онтогенезе ни в коем случае не умаляет значимости социальной составляющей языковой личности при накоплении языковых знаний и выработке языковых и речевых умений и навыков, поскольку образцы речевых моделей, языковые и речевые стереотипы ребенок черпает из своего социального окружения и инпута [Воейкова 2013], что сказывается и на специфике ассоциаций в детском языковом сознании. Так, при проведении ассоциативного эксперимента дети из семей музыкантов на слово-стимул инструмент чаще давали

в качестве ответной реакции такие слова, как барабан, скрипка, гитара, играть, и, наоборот, в семьях строителей на тот же стимул дети скорее озвучивали другие реакции: молоток, топор, кирпич, строить и т.д. Эти эксперименты также наглядно показывают, в какой степени речь детей зависима от профессиональной деятельности их родителей. Таким образом, тезаурус родителей влияет на формирование речи ребенка.

Подводя итоги, заметим, что наиболее ярко черты правополушарного когнитивного стиля проявляются в младшем возрасте (3–4 года), в период первичной социализации; в возрасте 5–6 лет, когда уже, как правило, начинается процесс вторичной социализации в рамках детского дошкольного учреждения, неотъемлемый этап социального и интеллектуального развития каждого индивида, начинается постепенное формирование левополушарного мышления, активно развивающегося с 7–8 лет. Все когнитивные особенности мышления, в свою очередь, репрезентируются в характере детского дискурса.

### Литература

1. *Воейкова М.Д.* Социально-экономический статус родителей и его влияние на качество усвоения языка ребенком // Проблемы онтолингвистики–2013. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 293–297.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
3. *Семенович А.В.* В лабиринтах развивающегося мозга. М.: Генезис, 2010.
4. *Самигулина Ф.Г.* Языковая компетенция и особенности ее становления в онтогенезе. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2020.
5. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.

*Трифонова Татьяна Александровна*<sup>1</sup>

РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
*t.trifonova@herzen.spb.ru*

## **К ВОПРОСУ О ПРЕДПОСЫЛКАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ У ЭКСПРЕССИВНЫХ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются предпосылки возникновения языковой рефлексии у экспрессивных и референциальных детей (словообразовательные инновации). Предпосылка, обнаруженная только у референциальных детей, – следование тактике «не молчи». На материале спонтанной речи и экспериментального исследования изучается переход от метаязыковой деятельности к вербализованным рассуждениям о языке. Делается вывод о том, что предпосылки языковой рефлексии появляются у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных, включают в себя больше разновидностей, чем у экспрессивных, а количество таких предпосылок у детей с референциальным путем вхождения в язык больше, чем у детей с экспрессивным. Описанные особенности предпосылок приводят в дальнейшем к большей, чем у экспрессивных, склонности именно референциальных детей к рассуждениям о языке. Наблюдаемые и описываемые референциальными детьми языковые факты и явления «глубже» и сложнее, чем те, о которых пытаются размышлять экспрессивные дети.

**Ключевые слова:** языковая рефлексия, вариативность речевого развития, стратегии освоения языка, метаязыковая деятельность, референциальные дети, экспрессивные дети, предпосылки языковой рефлексии.

## **ON THE QUESTION OF PREREQUISITES FOR REFERENTIAL AND EXPRESSIVE CHILDREN'S REFLECTION ON LANGUAGE**

**Abstract.** The article describes prerequisites for expressive and referential children's reflection on language – word-formation innovations. The prerequisite typical for referential children only is the “say something” tactics. Basing on the materials of spontaneous speech and experimental study, we have investigated the transformation from metalinguistic activity to verbalized reasoning about language. It is concluded that the prerequisites for reflection on the language appear in referential children earlier than in expressive children, include more varieties

---

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

than in expressive children, and referential children have got more prerequisites than expressive children. The described features of the prerequisites lead in the future to referential children's greater tendency to talk about language (in comparison with expressive children). The linguistic facts and phenomena observed and described by referential children are "deeper" and more complex than those that expressive children try to reflect on.

**Key words:** reflection on language, metalinguistic activity, children's language acquisition styles, referential children, expressive children, variability in language acquisition, prerequisites for reflection on language.

Языковая рефлексия<sup>1</sup> находится в фокусе внимания исследователей уже долгое время (например, работы [Гвоздев 1999; Гридина 2015; Дети о языке... 2001; Цейтлин 2000; Wehr 2001] и др.). Тем не менее сегодня в рамках данной проблематики по-прежнему существуют вопросы, пока еще исследованные не в полной мере; одной из таких проблем является изучение процесса становления вербализованных рассуждений о языке: как ребенок научается словесно эксплицировать свои размышления о языке и о его фактах, что можно назвать предпосылками таких рассуждений и одинаковы ли у них у детей с разными стратегиями освоения языка (в частности, у экспрессивных и референциальных детей).

С целью ответить на данные вопросы нами было проведено исследование, включающее в себя серию экспериментов и анализ материалов спонтанной речи; в эксперименте приняли участие 24 ребенка – 12 экспрессивных и 12 референциальных детей<sup>2</sup> (из них по 6 мальчиков и 6 девочек в каждой группе). Предварительно дети с данными стратегиями освоения языка с 2,6 до 3,7 были выявлены нами с помощью авторских методик Г.Р. Добровой (игра «Попугайчик», задание «ПАК и РУП»; см. подробнее в [Доброва 2018]).

Рассмотрим подробнее каждую из предпосылок языковой рефлексии, а также сравним примеры одних и те же типов предпосылок

<sup>1</sup> Нами предлагается разграничивать языковую рефлексю и метаязыковую деятельность. Под метаязыковой деятельностью в статье понимается «любая деятельность с разной степенью осознания, направленная непосредственно на языковой код, на язык как объект изучения... от скрытого осознания языковых фактов до развернутых рассуждений ребенка о языке» [Дети о языке... 2001: 3]. Языковая рефлексия – это различные комментарии и рассуждения о языке; такие суждения представляют собой результат анализа своего речевого поведения, а также речевого поведения окружающих.

<sup>2</sup> Референциальность и экспрессивность – это стратегии освоения ребенком языка; см. подробнее в [Доброва 2018].

у экспрессивных и референциальных детей.

Анализ записей спонтанной речи детей с референциальной (Женя Г., Алеша Д., Варя П.) и экспрессивной (Филипп С., Ваня Я.) стратегиями освоения языка<sup>1</sup> позволил предположить, что одной из предпосылок возникновения языковой рефлексии является создание словообразовательных инноваций, которых у референциальных детей намного больше, чем у экспрессивных; кроме того, первые инновации появляются у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных. Обратимся к примерам инноваций, созданных референциальными детьми в спонтанной речи. Женя Г. в 2,0,1 – \*телёнчик (о теленке) [Гвоздев 2005: 46], Алеша Д. в 2,0 – \*отбиби (в значении ‘отважи’, про игрушечную машинку) [Доброва 2018: 235], Варя П. в 1,8 – \*камушечек (ласково о камушке).

У экспрессивных детей словообразовательные инновации отмечаются в дневниковых записях впервые позднее, чем у референциальных (в 2,09,03 у Филиппа \*подсемечки – в значении ‘подсолнухи’, в 2,10,02 у Вани \*закраска – в значении ‘раскраска’), а их количество намного меньше, чем у референциальных.

Результаты серии экспериментов подтверждают гипотезу о том, что инновации можно считать одной из разновидностей предпосылок появления языковой рефлексии. Обратимся к результатам одного из заданий нашего эксперимента. В задании «Переназови» детям предлагалось сначала придумать новые названия для растений, а потом пояснить причину выбора такого названия (поскольку до начала выполнения ребенком задания в образце – диалоге куклы с экспериментатором – кукла создавала словообразовательную инновацию \*желудёвик (о дубе) [Любина 1996], предполагалось, что дети, как и кукла,

---

<sup>1</sup> Экспрессивность и референциальность детей, чьи дневники, а также расшифровки записей речи анализируются нами, нами не выявлялись; выводы о принадлежности ребенка к тому или иному типу делались на основании представленных в [Доброва 2018] данных. Дневник Вари анализировался нами с 1,5 до 2,11, рассуждения Алеши Д. о языке – с 2,0 до 5,0, а источниками языкового материала являлась работа Г.Р. Добровой [Доброва 2018] и записи речи Алеши, которые делала его мать (благодарим Г.Р. Доброву за предоставленные записи речи Алеши Д.). Расшифровки речи Вани рассмотрены с 2,0 до 5,04,00. Расшифровки диалогов Филиппа с мамой проанализированы с 2,07,19 до 2,09,08, дневник Филиппа – с 0,11,09 до 5,03,27. Источник расшифровок записей речи и дневников Филиппа С., Вани Я., Вари П. – Фонд данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А.И. Герцена; дневник Жени Гвоздева велся отцом ребенка и был издан [Гвоздев 2005].

будут переименовывать растения с помощью таких инноваций или будут использовать для этого игровые переименования (подробнее об игровых переименованиях в [Елисеева 2007]). В результате анализа переименований было установлено, что референциальные дети оказались в большей степени, чем экспрессивные, склонны к созданию новых названий, представляющих собой словообразовательные инновации (референциальные дети создали 10,42 % инноваций, а экспрессивные – всего 2,08 %, например, \*чернок (о чернике) (Максимилиан Р.). Кроме того, только для референциальных детей оказались характерными переименования-диминытивы (такой тип ответа составил 4,17 %): например, арбузик (об арбузе) (Прохор П.). Таким образом, результаты анализа ответов детей в данном задании позволяют подтвердить, что проявления метаязыковой деятельности (к которым в том числе относятся словообразовательные инновации) в возрасте с 2,7 до 3,7 в большей степени выражены у референциальных детей по сравнению с экспрессивными, и предположить, что именно референциальные дети обладают в этом возрасте лучшими способностями по морфемному членению слов и их конструированию – об этом свидетельствуют ответы-диминытивы таких детей.

Наиболее наглядно данные выводы иллюстрирует количество созданных детьми двух групп инноваций во всех заданиях серии экспериментов: если референциальные создали 23 инновации, то экспрессивные – всего 2. Таким образом, результаты серии экспериментов подтверждают, что одной из предпосылок языковой рефлексии являются инновации, и данная предпосылка характерна в основном для референциальных детей.

Еще одной предпосылкой языковой рефлексии, обнаруженной только у референциальных детей, оказалось следование тактике «не молчи» (под такой тактикой подразумевается выбор ребенком неверного или случайного ответа, установить мотивировку которого не представляется возможным, в противоположность молчанию или отказу от ответа). Например, Женя Гвоздев в диалогах со взрослыми редко отказывается от ответа и даже в случае неспособности дать верный ответ не молчит: «(3, 11, 13)... "Что такое железо?" – *Жылéзь эт жылéзь*. На повторный вопрос ответил так же» [Гвоздев 2005: 228].

Анализ записей речи экспрессивных детей позволяет сделать



выводы о том, что они, в противоположность референциальным, нередко предпочитают молчать, если не знают ответа. Так, например, в 2,00,04 Ваня Я. с мамой рисует машинку и молчит в ответ на ее вопросы: «Ну, *теперь что надо?* (Ваня молчит)»; далее в 2,04,20 Ваня снова отказывается отвечать: «Бабушка: –Как зовут кота? Ваня: –Нет. Бабушка: –Никак не зовут? Ваня: –Нет». Филипп С. не всегда отвечает на задаваемые ему вопросы, игнорируя их, например, вопрос мамы о цвете попугая Филипп будто бы не замечает и «переключается» на совершенно другое: «Вот он, комар» (2,08,28).

С целью подтвердить или опровергнуть предположения о том, что предпосылкой возникновения языковой рефлексии является в том числе и тактика «не молчи», обратимся к экспериментальным данным. В задании «Женихи и невесты» (автор игры –Т. А. Гридина [Гридина 2015: 122–123]) экспериментатор спрашивал ребенка о том, кого можно было бы выбрать в качестве «жениха» или «невесты» для референтов, обозначенных именами существительными мужского или женского рода (например, «невестой» стола условно могла бы скатерть). При выполнении данного задания, во-первых, обращает на себя внимание количество используемых детьми тактик ответов: если экспрессивные дети использовали 5 тактик, то референциальные несколько больше –7. Большее количество тактик ответов может свидетельствовать о желании референциальных детей давать любые (даже неверные) ответы в противоположность отказам от них, использовать тактику «не молчи» (ср. количество отказов от ответа в данном задании у референциальных (8 отказов, 16,67%) и у экспрессивных детей (28 отказов, 58,33%); различия статистически значимы:  $U^1=24$  при  $p=0,05$  и  $p=0,01$ ). Кроме того, сравнение ответов референциальных и экспрессивных детей в данном задании позволяют сделать вывод о том, что данная предпосылка вербализованных рассуждений о языке возникает у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных.

Рассмотрим количество отказов детей отвечать в некоторых других заданиях. В задании «Переназови» разница в количестве отказов детей двух групп оказалась статистически значимой (если у экспрессивных детей было отмечено 30 отказов, 62,5%, то у ре-

---

<sup>1</sup> Здесь и далее для статистической обработки данных был использован U-критерий Манна–Уитни.

ференциальных – 4, 8,33 %;  $U=21$  при  $p=0,05$  и  $p=0,01$ ). В других заданиях наблюдается та же тенденция: экспрессивные дети чаще референциальных отказываются отвечать, это видно по результатам задания «Профессии бубурчиков» (115 отказов экспрессивных, 73,72 %, 55 – референциальных детей, 35,26 %), задания «Толкования словообразовательных инноваций» (39 отказов экспрессивных детей, 54,17 %, 15 – референциальных, 20,83 %), задания «Толкование существующих в языке слов» (41 отказ отвечать у экспрессивных детей, 37,96 %; 24 – у референциальных, 22,22 %). Показательным является в том числе и количество отказов от ответа детей двух групп во всех заданиях эксперимента: 372 отказа у референциальных детей и 630 у экспрессивных.

Таким образом, предпосылкой становления языковой рефлексии у референциальных и экспрессивных детей можно считать наличие словообразовательных инноваций; при этом данная предпосылка наблюдается в основном у референциальных детей. Второй предпосылкой, характерной только для референциальных детей, является использование тактики «не молчи» при ответах на вопросы.

В некоторых случаях записи спонтанной речи детей позволяют проследить, как проявления метаязыковой деятельности эволюционируют и усложняются. Рассмотрим такое разворачивание на примере словообразовательных инноваций и языковых протестов.

Если сначала дети создают словообразовательные инновации, не задумываясь о том, что значение инноваций может быть непонятно окружающим (примеры инноваций уже приводились нами выше), то спустя некоторое время у детей уже могут наблюдаться комментарии, уточняющие значение окказиональных образований: в 2,4,13 находим у Жени Г. «Это постелилка. Надо постелить. Называет так ножной коврику» [Гвоздев 2005: 85] и у Вари П. в 2;2 «*\*Я целовашка, я всё время целуюсь*». Подобные комментарии и толкования оказались не характерны для Филиппа С. и были обнаружены только у экспрессивного Вани Я. (в незначительном количестве). При этом если у референциальных детей такие комментарии можно наблюдать уже после 2;2, то у Вани они начинают появляться впервые в 3,04,06 – он конструирует инновацию \*тягачик, поясняя ее: «Тягач маленький» (и после только в 4,00,12, когда он называет младшего брата Федю \*глупчун: «Он глупчун, глупый еще»).

Сравним один из немногочисленных языковых протестов экспрессивного Вани с протестами референциальных детей. Экспрессивный Ваня Я. в 4,00,09 разговаривает с бабушкой: «Бабушка:–Ах, посмотри-ка, вон какие тучи идут. Ваня:–Они не идут. Бабушка:–Идут. Ваня:–Они просто двигаются». Референциальные Варя П. в 2,1: «\*Скорая помощь не может лечить, ведь у неё нету ручек, только одни колёсики»; Женя Гвоздев в 3,1,29: «Вчера просил Наташу что-то купить, и она обещала–"когда придет базар". На это он возразил, что базар не может прийти, что у него "ног-то нет"» [Гвоздев 2005: 168]; Алеша Д. в 2,7: «Бабуля сказала: мама села в троллейбус. Нет, я видел: она встала в троллейбус» [Доброва 2018: 216]. Во-первых, обратим внимание на возраст, в котором дети протестуют; Ваня Я. делает это впервые значительно позже референциальных детей (в 4 года, в то время как у референциальных детей такие протесты отмечаются уже после 2 лет). Во-вторых, обращает на себя внимание наличие аргументации своей точки зрения, пояснения причины протеста у референциальных детей и их отсутствие у экспрессивного Вани.

В связи с рассмотрением явления языкового протеста и его дальнейшей эволюции считаем важным обратиться к точке зрения Г.Р. Добровой об уровне «сложности» языкового протеста как одной из разновидностей рассуждений о языке: «Языковой протест представляет собой одно из проявлений нескольких "срединных" этапов формирования метаязыковой компетенции... Высшим проявлением метаязыковой деятельности является, наверное, напротив, отсутствие языкового протеста...» [Доброва 2018: 214–215]. Вслед за Г.Р. Добровой мы придерживаемся той же точки зрения на эволюцию языкового протеста–со временем он сменяется рассуждениями, свидетельствующими о принятии факта существования нелогичности в языке. Подобные размышления были обнаружены нами в записях спонтанной речи только у референциального ребенка–Жени Гвоздева; приведем один из примеров: «(4,7,10) Мария Николаевна спросила его, какое море он видел в Туапсе–Черное? Он, с обычным своим смешком, когда считает вопрос неестественным:–Это только называют черное, а так-то оно синенькое» [Гвоздев 2005: 259].

Таким образом, в результате эволюции тех или иных видов метаязыковой деятельности у детей с обеими стратегиями освоения языка появляется языковая рефлексия. Тем не менее количество ее

предпосылок, а также количество разновидностей таких предпосылок оказывает влияние на особенности дальнейших рассуждений детей о языке; у референциальных детей языковая рефлексия появляется раньше, чем у экспрессивных, количество ее проявлений больше, а сами проявления более развернуты, чем у экспрессивных. В подтверждение данных утверждений приведем несколько примеров языковой рефлексии у детей с обеими стратегиями освоения языка и сравним их. Экспрессивный Ваня ест сливу и говорит бабушке в 3;01,23: «– Я выплюнул косточку.– (Ваня показывает на косточку на своем пальце.). Бабушка:–А это тоже косточка». Похожий по степени эксплицированности и по «глубине» случай языковой рефлексии наблюдаем у референциальной Вари П., но значительно раньше (в 1;10): «вытирает пыль с ножек стула. \*У стула не такие ножки, как у меня, не такие». Референциальный Алеша (около 3;6) сидит с родителями в машине, смотрит на дворники (щетки для чистки стекол) и произносит: «А я догадался, почему тети так называются! Они тоже убирают, чистят» [Доброва 2017: 22]. Все три ребенка обнаружили, что одно и то же слово может быть применено по отношению к совершенно разным референтам. Однако экспрессивный Ваня в примерно таком же возрасте, что и референциальный Алеша, лишь констатировал этот факт, а референциальный Алеша уже попытался его объяснить.

Итак, анализ данных спонтанной речи и результатов исследования позволяет сделать ряд выводов.

1. В процессе речевого онтогенеза языковая рефлексия возникает у ребенка не сразу, ребенок проходит путь от простейших проявлений метаязыковой деятельности до появления вербализованных рассуждений о языке разной степени эксплицированности и сложности, а особенности предпосылок рассуждений о языке и самой языковой рефлексии зависят от стратегии освоения ребенком языка (экспрессивной или референциальной). Данные выводы подтверждают точку зрения Г.Р. Добровой о том, что выделение общих для всех детей временных этапов возникновения вербализованных рассуждений о языке (языковой рефлексии) невозможно [Доброва 2018], поскольку стратегии освоения языка оказывают влияние на особенности языковой рефлексии и время ее появления.

2. Предпосылки языковой рефлексии появляются у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных, а количество таких раз-

новидностей (тактика «не молчи», создание словообразовательных инноваций) у референциальных детей больше, чем у экспрессивных.

3. К метаязыковой деятельности, к языковой рефлексии и к ее предпосылкам в большей степени склонны референциальные дети.

4. Языковая рефлексия может наблюдаться как у экспрессивных, так и у референциальных детей; тем не менее различия в предпосылках вербализованных рассуждений о языке оказывают влияние на особенности языковой рефлексии: размышления референциальных детей о языке «глубже», сложнее и вербализованнее, чем у экспрессивных.

5. Работу по развитию предпосылок языковой рефлексии с целью их дальнейшего перехода в вербализованные рассуждения о языке необходимо проводить в первую очередь с экспрессивными детьми.

### Литература

1. *Гвоздев А. Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб.: Бионт, 1999.
2. *Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005.
3. *Гридина Т. А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2015.
4. Дети о языке / Сост. Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б., Кузьмина Т. В. СПб.: Союз, 2001.
5. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: Издательский дом ЯСК, 2018.
6. *Доброва Г. Р.* Детские высказывания о языке в динамике: на примере одного ребенка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. № 15. С. 17–32.
7. *Елисеева М. Б.* Игровые переименования в речи детей раннего возраста // Логопед в детском саду. 2007. № 2 (17). С. 5–11.
8. *Любина Г. А.* Названия растений. Почему они так называются? // Дошкольное воспитание. 1996. № 7.
9. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
10. *Wehr S.* Was wissen Kinder über Sprache? Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 2001.

## ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО

*Елисеева Марина Борисовна<sup>1</sup>*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург, Россия*

*melyseeva@yandex.ru*

### «НОРМАЛЬНЫЕ» ГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье представлена типология графических ошибок на основе письма нормотипичных детей 5–7 лет.

Графические ошибки – закономерный этап в освоении детьми дошкольного возраста и первоклассниками русской графики. Сложность представляют и сами образы букв, и графомоторные навыки, необходимые для письма, и фонематический анализ для выделения звуков слова. Следствием этих трудностей являются начертательные ошибки (зеркальное написание и замена сходных букв), неверное определение звукового облика слова, влекущее за собой пропуски согласных и гласных, замены букв, обозначающих похожие звуки, ассимиляции и перестановки.

Проблема овладения грамотой заключается также в необходимости освоения ребенком слогового принципа русской графики (разными способами обозначения мягкости и *ж* в разных позициях), а также отступлений от этого принципа.

Подобные ошибки можно считать дисграфическими не ранее конца обучения ребенка во 2 классе.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, графические ошибки, освоение письма, освоение грамоты, дисграфические ошибки.

### “NORMAL” GRAPHIC ERRORS OF PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article presents a typology of graphic errors based on the writing of normotypical children aged 5–7 years.

Graphic errors are an obligatory stage in the development of Russian graphics in preschool children and first-graders. The complexity is due to the images of the letters themselves, the grapho-motor skills necessary for writing, and phonemic analysis. The consequences of these difficulties are descriptive errors (mir-

---

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

ror spelling and replacement of similar letters), incorrect definition of the sound image of a word, omissions of consonants and vowels, replacement of letters denoting similar sounds, assimilation, and metathesis.

The problem of mastering literacy also lies in the child's need to master the syllabic principle of Russian graphics (in different ways of indicating consonant softness and j in different positions), as well as deviations from this principle.

Such errors can be considered dysgraphic not earlier than at the end of the child's education in the 2nd grade.

**Key words:** speech ontogeny, graphic errors, learning to write, dysgraphic mistakes.

Исследователями детской речи подробно изучены и описаны отклонения в устной речи детей от рождения до младшего школьного возраста (С. Н. Цейтлин, М. Д. Воейкова, Г. Р. Доброва, Т. А. Гридина и др.). Заглавие статьи «Нормальные ошибки в речи детей раннего возраста» [Елисеева 2006] подчеркивает закономерность, обязательность и типичность детского ненормативного формо- и словообразования, а также фонетических ошибок, лексико-семантических инноваций и синтаксического конструирования. Подобные ошибки логопеды называют «возрастными», а по отношению к инновациям используется термин «образования по аналогии». В другой статье в диагностической таблице с комментариями представлены закономерные отклонения детской речи от рождения до 7 лет [Елисеева 2005].

С. Н. Цейтлин пишет: «Постигая язык, строя собственную индивидуальную языковую систему, ребенок осваивает не только тысячи языковых единиц, но и правила их использования в речевой деятельности <...> 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. <...> 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» [Цейтлин 2021: 6]. Похожим образом осваивается русская графика и орфография; по сути дела, такими же «нормальными» ошибками являются

графические и орфографические девиации на начальных этапах овладения письмом. Графика – соотношение между буквами и звуками, правила чтения/написания букв и их сочетаний. Есть правила письма, устанавливаемые графикой: это написания по произношению. Правила второго типа (написания на основе проверки) – правила орфографии. Главное различие этих двух типов правил состоит в том, что правила графики применяются без учета конкретных слов, а правила орфографии – с учетом конкретных слов. В настоящей статье рассматриваются только графические ошибки детей.

Онтолингвистами изучены и классифицированы многочисленные типы графических ошибок детей (в основном дошкольного возраста). Подобные ошибки логопеды и дефектологи называют дисграфическими, но таковыми они становятся только к концу обучения ребенка во 2 классе, если не исчезают из письма учеников.

Основой предлагаемой классификации стали лекции М. В. Русаковой, прочитанные студентам факультета дошкольного воспитания еще в начале 90-х годов прошлого века.

Лекции не были ни напечатаны, ни записаны лектором, и автор настоящей статьи (будучи слушателем этих лекций) пользовался для анализа собранных данных этой классификацией. Материалом анализа послужила выборка ошибок из текстов, полученных в процессе домашнего обучения письму Алеши Е. в возрасте от 5,5 до 7,5 лет (многие из этих ошибок рассматриваются и в настоящей статье).

В конце прошлого – начале нынешнего века появились работы, посвященные овладению детьми письменной формой речи. Последняя глава учебника по детской речи С. Н. Цейтлин посвящена усвоению детьми грамоты: «Детские графические ошибки разнообразны, но есть некоторые закономерности отступлений от предписанных графикой правил» [Цейтлин 2000: 232].

Были защищены кандидатские диссертации Н. П. Павловой (2000) и Т. В. Кузьминой (2005) под руководством С. Н. Цейтлин. В последней из указанных диссертаций сформулировано следующее важное положение: «Исследование позволило установить, что ребенок самостоятельно конструирует свою языковую систему в сфере фонемно-графемного кодирования подобно тому, как он самостоятельно конструирует собственную языковую систему устной речи. Системный характер детских графических девиаций позволяет



рассматривать их как разновидность детских речевых инноваций» [Кузьмина 2005: 23].

В дальнейшем появились и другие работы Т. В. Кузьминой, скрупулезно рассматривающие отдельные аспекты этой проблемы: типы и причины пропуска согласных, смешение букв Ш и Щ, особенности русской письменной речи детей-инофонов и др.

Однако представляется, что тема до сих пор является недостаточно изученной.

Первый вариант данной ниже классификации был опубликован в статье, написанной на основе дипломного исследования, выполненного под руководством автора настоящей статьи [Мордасова 2013].

Представляется полезным обобщить и свести воедино уже описанные исследователями типы ошибок, а также добавить некоторые типы на основании нового материала, собранного магистрантами института детства РГПУ им. А. И. Герцена, пополнившего Фонд данных детской речи.

Детские графические ошибки можно разделить на 6 типов.

I. Начертательные ошибки:

- а) зеркальные написания любых несимметричных букв (любых правоориентированных и левоориентированных)<sup>1</sup>;
- б) замена сходных по написанию букв или пропуск элемента буквы: шит (щит), айплт (айпад), тополы (тополь), жулка (жилка), тихии (тихий).

II. Неправильное определение звукового облика слова<sup>2</sup>:

- а) замена букв, обозначающих похожие звуки: занюс (занёс), тюплае (тёплое); медвец, тебе (тебе), диливизар (телевизор);

---

<sup>1</sup> «Normal children often go through a stage of mirroring of at least certain letters, especially reversible letters such as b and d, during the scribbling period and early stages of learning to write, mainly between the ages of 3 and 7 years» [Schott 2007].

<sup>2</sup> С. Н. Цейтлин пишет о таких ошибках: «Неверный выбор (или отсутствие) той или иной буквы ведет к искажению звукового облика слова при чтении; вслед за этим в статье В. В. Мордасовой они определяются как «ошибки, в результате которых записанное слово неверно отражает его звучание». Однако с позиции ребенка эти ошибки связаны с недостаточным умением произвести фонематический анализ, поэтому кажется более правильным вернуться к терминологии М. В. Русаковой – «неправильное определение звукового облика слова». Т. В. Кузьмина называет такие написания так: «нормальные» детские ошибки письменной речи, связанные с трудностями фонемного анализа [Кузьмина 2009].

- b) пропуск согласных букв вследствие пропуска звука: мика (мишка), зачик, самоёт, самолт;
- c) пропуск гласных (ударных и редуцированных): огурц, хльб, кльч, чшка; пралесочк (пролесочек), водпат, чсы, разгрался (разыгрался)<sup>1</sup>;
- d) пропуск слога, состоящего из согласного и гласного (редко): люмой (любимой), насташу (настоящую).
- e) ассимиляция на письме (в результате в слове возникают две одинаковые буквы либо два одинаковых сочетания букв): снижжинка (снежинка), тирар (тигр), шышки (шишки), Руслуслан (Руслан), пулушку–палочку<sup>2</sup>;
- f) перестановка слогов или звуков: йицом (яйцом), имлая (милая); кустаркин (кустарник), рима (мира), жуе (уже); три последние – ошибки леворуких детей.

Отметим, что, хотя эти ошибки и ведут к искажению облика слов при чтении (по правилам русской графики), произносит ребенок все эти слова обычно правильно.

Отдельно следует рассматривать добавление звука (и буквы) в словах карабаль, цилиндар, бинокал(ь) (бинокль). Подобные ошибки делают на письме и взрослые (ошибки типа джентельмен и психиатор обычно относят к орфографическим, но причиной их является неверное произношение). Некоторые неправильные написания – следствие ослышек: всётки; можбыть; помойму.

Следующий большой блок ошибок М. В. Русакова определяла как неправильные написания, связанные с неоднозначностью соответствия буква – звук в русском языке.

Это следующие типы, которые, в свою очередь, разделяются на разнообразные подтипы.

III. Ошибки, связанные с неувоенностью слогового принципа русской графики<sup>3</sup>.

1. Необозначение или неверное обозначение мягкости согласных:

- a) неупотребление ь для обозначения мягкости после согласных, парных по твердости-мягкости (в середине сло-

<sup>1</sup> М. В. Русакова рассказывала о двух собственных детских написаниях в самом начале освоения грамоты: ГГРН (Гагарин) и ЗЯСТЬ (здрасте).

<sup>2</sup> Ошибки из статьи В. В. Мордасовой: у Алеши Е. ошибок ассимиляции не встретилось.

<sup>3</sup> Сохраняем сквозную нумерацию.

- ва и на конце слова): ливен (ливень), тюльпан (тюльпан), плават (плавать), кист (кисть), малинкой (маленький);
- b) лишний ь после парных по твердости-мягкости согласных, за которыми следуют гласные: вишня, помогите, былбы, стрелялы (избыточная маркировка мягкости); дыды, бьгут, самолёт (разбиение комбинированной графемы на две отдельные);
  - c) лишний ь как показатель конца слова: столь (стол), онь, пёсь, прыгаеть (прыгает), скачить (скачет);
  - d) неправильный выбор гласных после согласных, обозначающих мягкий звук: тульпан (тюльпан), шлапа, мач, лублу;
  - e) обозначение мягкости согласного с помощью букв Е, И, Ё (вместо мягкого знака): олене, дене, грязе, восемое, коники (коньки), сколика (сколько), тополЙ (тополь), тюлей (тюлень)<sup>1</sup>;
  - f) удвоение обозначения гласного (сочетание йотированных и нейотированных гласных): малюутка, пяать, вяз (вяз), мёот (мёд), змия, яама.

## 2. Неверная передача j:

- a) необозначение j между согласным и гласным – пропуск разделительных ь и Ъ: копём (копьем), села (съела);
- b) использование Е или И для передачи j вместо разделительных Ъ и Ь: веюга, подиём;
- c) обозначение j между гласными, после ь и Ъ и в начале слова при помощи Ё: красная, дировья, вйуга, йама;
- d) использование букв Е (изредка – Ё) вместо Ё на конце и в середине слова: с мамое (с мамой), ленивые (ленивый), угадае (угадай), клеё (клей), чаёник, заека (зайка), уети (уйти), наедём (найдем); яецо (яйцо);
- e) использование буквы Ё вместо Е: перйц (перец), уважай-мые;
- f) использование сочетания Е с нейотированными гласными буквами (ЕО, ЕУ, ЕА) вместо букв Ё, Ю, Я: еош, меот, на кухнеу, володеа, катеат;
- g) удвоение обозначения звука j – использование Ё перед

<sup>1</sup> Такие ошибки Алеша не делал – примеры взяты из диссертации Т.В. Кузьминой.

йотированными буквами: йама (в языке есть подобные написания: йеменский, фейерверк, фойе, Майя, Гойя);

- h) использование сочетания букв Е, Ё в начале слова с нейотированными гласными для обозначения звука j: ёук, еуг (юг), еа (я);
- i) использование букв Е, Ю вместо Я перед согласными: ема (яма), катюта (котятa).

Многие случаи подробно описаны в диссертации Т. В. Кузьминой [Кузьмина 2005].

Последние 4 типа встречаются редко, однако счесть их единичными нельзя.

- IV. Ошибки, связанные с неувоенностью отступлений от слогового принципа русской графики (распространение на эти написания слогового принципа), – написание букв а-я, ы-и, у-ю, э-е после согласных ж, ш, ц, щ, ч (непарных по твердости-мягкости): для начяла, щюпальца, чючило, лыжы, хижына, куфшын, цэпь, ершэй, шэрсть.

Подобные ошибки принято относить к орфографическим, однако правильное их назвать графическими или графико-орфографическими.

- V. Ошибки, связанные с неувоенностью нарушений слогового принципа русской графики, – обозначение j и гласного о в начале слова и после гласного в иноязычных словах с помощью ё: ёгурт, ёг (йог), ёд.

- VI. Гиперкорректные графические написания: шЯпка (по аналогии с правилом: жи-ши пиши через И).

Отметим, что гиперкоррекция в орфографии – чрезвычайно типичное и неоднократно описанное явление (например, [Цейтлин 2000, Галактионова 2020]), но примеров графической гиперкоррекции крайне мало.

Любопытно, что в тетрадах Алеши Е. не встретилось ошибок на ассимиляцию, перестановку (кроме 1 случая – дожь); не было ошибок типа йама. Все остальные частотные ошибки были многочисленны. Зеркальные написания букв Г, З, И, Й, К, Р, С, Ч, Э, Ю, Я были очень частотны до 6,5 лет. Ко времени поступления в школу (в 7 лет 4 мес.) ребенок практически перестал делать графические ошибки.

Кроме ошибок графики, которые делают практически все нормотипичные дети, М. В. Русакова выделяла также ошибки, связанные с патологией усвоения письма (сегодня такие ошибки принято называть дисграфическими):

- 1) неправильные написания, не отличающиеся по типу от закономерных ошибок, но слишком часто встречающиеся и не соответствующие возрасту ребенка;
- 2) специфические ошибки, связанные с логопедическими дефектами: произносительными и слуховыми: смешение П и Т, Р и Л): ПОСЛИ (пошли), ЧАСА (чаща); НЕБЕЛЬ (мебель); ЦВЕДА ЛУПИТ ПЕТУ (Света любит Петю).

Естественно, очень часто в одном слове одновременно встречаются разнотипные ошибки: ЗАЗВНЕО (зазвенело) – пропуск и согласного, и безударного гласного, ДОБЖ (дождь) – пропуск согласного и перестановка, БОГОМАТР (Богоматерь) – пропуск безударного гласного и неусвоенность мягкого знака для обозначения мягкости; КРАСНЕНЬКЕИ (красенький) – перестановка Е и И и использование буквы Е вместо Ё на конце слова; КЕРЬИ (Кирилл) – пропуск конечного согласного (плюс орфографическая ошибка – отсутствие двойной согласной) и лишний ь после парных по твердости-мягкости согласных, за которыми следуют гласные.

С. Н. Цейтлин пишет о том, что некоторые правила письменной речи «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). <...> 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» [Цейтлин 2021: 7–8]. Еще более неосознанно ребенок усваивает графические правила: нередко это происходит уже в дошкольном возрасте, а в школьных учебниках сформулирована весьма незначительная часть этих правил.

## Литература

1. *Галактионова Л. Н.* О возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками: путь к грамотности одного ребенка // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 69–75.
2. *Елисеева М. Б.* Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста // Логопед. 2005. № 4. С. 18–28.
3. *Елисеева М. Б.* «Нормальные» ошибки в речи детей раннего возраста // Практическая психология и логопедия. 2006. № 1(18). С. 3–8.
4. *Кузьмина Т. В.* Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий в письменной речи детей (На материале согласных): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб.: Б. и., 2005.
5. *Кузьмина Т. В.* Освоение детьми одно-однозначного фонемно-графемного кодирования // Проблемы онтолингвистики–2009: Материалы межвуз. конф. СПб.: Златоуст, 2009. С. 188–193.
6. *Мордасова В. В.* Графические ошибки детей 6–7 лет // Ребенок в языковом образовательном пространстве: Сборник материалов межвуз. web-конф. Елец: Изд-во Елецкого гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2013. С. 178–182.
7. *Павлова Н. П.* Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками: Лингвистический механизм: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Череповец: Б. и., 2000.
8. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
9. *Цейтлин С. Н.* Правила и рецепты // Проблемы онтолингвистики–2022: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы): Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб.: «ВВМ», 2022. С. 5–12.
10. *Schott G. D.* Mirror writing: neurological reflections on an unusual phenomenon // Neurol Neurosurg Psychiatry. 2007 Jan; 78(1): 5–13.

*Петрова Татьяна Ивановна*  
ДВФУ, г. Владивосток, Россия  
*petrova.ti@dvfu.ru,*

*Петрова Василиса Игоревна*  
ДВФУ, г. Владивосток, Россия  
*petrova.vi@dvfu.ru*

## **КНИГА В ЯЗЫКОВОМ ОКРУЖЕНИИ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОНТОГЕНЕЗА**

**Аннотация.** В данном исследовании рассматриваются особенности восприятия книги на этапе раннего онтогенеза. Материалом для наблюдения послужила речь ребенка третьего года жизни. Анализируются процессы как репродуцирования (различные проявления цитирования услышанных текстов), так и самостоятельного продуцирования речи (придумывание новых сюжетов с участием персонажей прочитанных книг, сочинение собственных рассказов по образцу прочитанных). Обращается внимание на активную роль книги в развитии лингвокреативных возможностей ребенка.

**Ключевые слова:** ранний онтогенез, детская литература, восприятие книги ребенком, репродуцирование и продуцирование речи.

## **BOOKS IN A CHILD'S LANGUAGE ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SPEECH DEVELOPMENT AT THE EARLY STAGE OF ONTOGENESIS**

**Abstract.** This study examines the features of the perception of a book at the stage of early ontogenesis. The research material is the speech of a child of the third year of life. The article analyses the processes of speech reproduction (various manifestations of quoting the texts previously heard) and independent speech production (inventing new plots with the participation of the characters of the books read, and making up the child's own stories based on the ones read). Attention is drawn to the active role of a book in the development of the child's linguistic and creative abilities.

**Key words:** early ontogeny, children's literature, perception of a book by a child, speech reproduction, speech production

Уже на раннем этапе онтогенеза книга занимает важное место в жизни ребенка, становится источником сведений об окружающем его мире и о языке как главной образующей мира человека. Период

раннего онтогенеза представляет особый научный интерес уже потому, что позволяет зафиксировать различные проявления участия книги на исходном уровне когнитивного и речевого развития ребенка. Материалом для наших наблюдений послужила речь девочки Веры в возрастном интервале от 1,10 до 2,9 (в центре внимания оказались факты прежде всего последних трех месяцев вследствие их наибольшего разнообразия). Методологической основой исследования стали труды М.Б. Елисейевой, посвященные ранним этапам становления индивидуальной языковой системы ребенка, в которых рассматриваются и особенности восприятия книги [Елисейева 2008; 2014]. Зафиксированные нами факты во многом соответствуют тем наблюдениям, которые содержатся в названных трудах: время возникновения интереса к книге, особенности восприятия текста и иллюстраций, синкретизм восприятия книги и т.п. Далее рассмотрим различные проявления речевой деятельности Веры, так или иначе связанные с восприятием книги.

Прежде всего обращают на себя внимание разнообразные факты цитирования, причина которого, по мнению М.Б. Елисейевой, в том, что «в восприятии ребенка реальность искусства перетекает в реальность действительности» [Елисейева 2008: 11]. Посредством цитат понимание воспринятой ребенком книги получает отражение в его практической деятельности. Так, после чтения книги Джулии Дональдсон «Птица по кличке Уйди» Вера на прогулке бежит за голубями, размахивая руками и крича: Уйди, уйди, уйди! Я птица по кличке «Уйди»; лепит из пластилина: Я готовлю «облачные булочки» (Пэк Хина «Облачные булочки»); рассаживает перед собой игрушки, называя их: Утка-Дубадутка, Кот-Батон... (неожиданно добавляет, вспомнив персонаж из книги Джулии Дональдсон «Тюлька. Маленькая рыбка и большая выдумщица») «Тюлька! Тюльки в классе нет»; на прогулке наблюдает за вороной: Кракс из своего «вороньего леса» прилетел (из историй Юи Висландер о вороне Краксе и корове Маме Му). Интересным представляется еще один факт из более раннего возраста (1,10): при рассматривании иллюстрации в книге Джулии Дональдсон «Человеткин», на которой персонаж книги висит вниз головой, после комментария матери «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. Таким образом, на этапе раннего онтогенеза цитирование способствует в том числе усвоению обобщенного значения слова.

Факты цитирования свидетельствуют о роли книги как средства стимулирования операций сравнения, которые появляются в сознании и речи ребенка (по словам М. Б. Елисейевой, «операция сравнения предметов, реальных и изображенных, по-видимому, сразу после двух лет становится значимой для ребенка» [Елисейева 2014: 242]). Наиболее наглядным формальным выражением таких когнитивных действий можно считать использование сравнительных оборотов, появившихся в речи Веры до 2 лет и часто ею используемых. Например, говорит о себе, съев после полдника еще и банан: Я что, *как голодная гусеница?* (из книги Эрика Карла «Очень голодная гусеница»); собираясь съехать с горки, сообщает: Я сейчас буду, *как Мама Му, с горки съезжать* (из книги Юи Висландер «Мама Му играет в лето»); прячется за оконные шторы: Я *как мышка, четырнадцать лесных мышей* (Кадзуо Ивамура «14 лесных мышей»); после рассказанной матерью истории: Мама такие истории придумывает, прям *как Тюлька*; оказавшись в отделе овощей и фруктов гипермаркета, замечает: Я что, *как улитка Элли?* (Ольга Константиновская «Приключения улитки Элли в мире фруктов и овощей»). Операции сравнения книжного мира с реалиями действительности становятся условием появления метафор в речи ребенка: (о красивых облаках) Мама! Так *это же облачные булочки!* (Пэк Хина «Облачные булочки»); (с восторгом о большом количестве разновеликих мыльных пузырей) Пузыринный *карнавал!* (из книги Марианны Дюбюк «Карнавал зверей»).

Необходимо сказать и об отражении в речевой деятельности ребенка его восприятия стихотворных текстов. Наши наблюдения подтвердили выводы, сделанные М. Б. Елисейевой: к 2 годам ребенок помнит множество стихов, причем происходит их «пассивное выучивание»; уже в раннем возрасте усваиваются ритмизованность и рифма как свойства стихотворной речи; постепенно осваивается смысл [Елисейева 2008: 14–15]. У Веры наблюдаются и предпочтения определенных текстов. Так, в 2,9 одним из любимых для нее стало стихотворение «Колыбельная для мамы» Ксении Валаханович, время от времени девочка воспроизводит разные фрагменты этого текста. Например, прижимаясь к матери, иногда тихонько произносит: Так

спокойно на груди, В ней как будто тикает, Никуда не уходи, Мягкая и тихая; крепко обнимая мать, уткнувшись ей в шею, так же тихо: Просто пахнет мамою.

Особо следует прокомментировать импровизации стихотворных текстов. В качестве примера приведем эпизод, в котором Вера (2,8,6) создает импровизацию потешки-диалога «Курочка-рябушечка», заменяя курочку другим персонажем: Зайка беленький, ты где был? – На речке... (останавливается, мать помогает продолжить: «А что там делал?») – Ножки мыл. – А чем ножки мыл? – Мылом... (останавливается, мать продолжает: «А как водичка в речке журчала?») – Жур-жур. Ценность такого типа речевого поведения в активизации творческого потенциала ребенка, реализации полученных представлений о специфике стихотворной речи.

Отметим и другие факты модификации стихотворных текстов. При воспроизведении фрагмента из сказки К. И. Чуковского «Федорино горе» Вера неосознанно заменила слово «стол» его диминутивным вариантом, а далее включилась в игру, образуя диминутивы от всех последующих слов, даже глаголов и местоимений: Из окошка вывалился столик и пощёлик, пощёлик, пощёлик. *А на нёмик, а на нёмик самоварик сидит, в нём моторик самит.* Показательно сохранение ритмического контура текста и рифмы, пусть и с использованием квазислова. Еще один пример. Из стихотворного текста книги Джулии Дональдсон «Птица по кличке Уйди» (в переводе Марины Бородицкой) чаще всего Вера воспроизводит один фрагмент («Давай-ка мы ягоду с тобой поклюём, Их много, животики славно набьем»), заменяя в соответствии с ситуацией воспроизведения словоформу ягоду конкретными номинациями: 1) (ест абрикосы из компота) Давай абрикосики мы поклюём, Их много, животики славно набьём; 2) (извлекая вишню из каши) Давай вишенки с тобой поклюём, Их много, животики славно набьем. Как считает Т. А. Круглякова, замены при репродуцировании обусловлены «семантическими связями в структуре ментального лексикона» ребенка, что обеспечивает сохранение цельности репродуцированного текста [Круглякова 2006: 5]. Таким образом, факты творческой переработки полученной из книг информации позволяют наблюдать механизм создания образа мира на основе «кругов связей» (термин А. А. Залевской), обусловленных перцептивным, когнитивным, эмоционально-оценочным опытом ребенка.

Ярким маркером активного восприятия ребенком книги является «феномен содействия» (открыт А. В. Запорожцем), который считают условием понимания текста. По мнению М. Б. Елисейевой, обнаруживается этот феномен уже в двух-трехлетнем возрасте [Елисейева 2008: 12]. У Веры содействие проявляется прежде всего в творческом преобразовании прочитанного. Чаще всего это инсценирование: в новогодние дни, например, самой востребованной была история В. Г. Сутеева о Снеговике, который нес письмо Деду Морозу. На прогулке Вера забирается в глубокий снег, пытается идти по нему: Вер, ты кто?—Я Снеговичок, я иду к Деду Морозу.—А где Дед Мороз живёт?—На севере.—На севере? Ну, выбирайся скорее.—Я домой иду, к Деду Морозу. На север; продолжает инсценирование и дома. При том, что полноценного вербального исполнения роли пока нет, показательно стремление к точному воспроизведению деталей: Вера самостоятельно находит атрибуты роли, кроме того, привлекает родителей к инсценированию, внимательно следя за их ролевой речью. Исходным моментом вживания ребенка в роль можно считать отождествление себя с персонажем, обозначение себя его именем: Я не Вера, я Конни (и далее старается вести себя, как девочка из книг Лианы Шнайдер «Лучший друг—Конни»); Я Девосенька (старается быть похожей на мышку Девосю из книги Кадзуо Ивamura «14 лесных мышей») и т. п. Содействие проявляется и в придумывании новых сюжетов с участием известных ребенку персонажей. Приведем примеры: Мама Му и Снеговик (придумала новую историю)—Что это за история, Вер?—Это история про маму Му и ее друга Кракса, они вместе лепят снеговика (по аналогии с названиями в серии книг про корову Му и ворону Кракса Юи Висландер); называет еще одну историю: Конни и тонометр (объясняет: Там Конни меряет давление; в семье говорили об этом предмете)—по аналогии: «Конни празднует Новый год», «Конни и детский сад», «Конни и зубная фея» и т. п. (Лиана Шнайдер, серия «Лучший друг—Конни»).

К трем годам «дети нередко способны самостоятельно пересказать короткий прозаический текст» [Елисейева 2008: 17]. Такая способность проявляется и в речевой деятельности Веры. В качестве примера приведем пересказ эпизода из рассказа В. Г. Сутеева «Палочка-выручалочка»; рассматривая одну из иллюстраций в хорошо знакомой ей книге, самостоятельно начинает рассказывать (Вере

2,7,21): «Пи-пи-пи»/ птенчик выпал из гнезда// И сел на землю/ и пищит/ «Пи-пи-пи»//–Мать. А что потом было/ Веруш?–(молчит, затем начинает тот же рассказ) Вот вдруг видят/ птенец выпал из гнезда// И пищит/ «Пи-пи-пи»// А сверху родители летят/ и не может поднять птенчика// (замолкает, разглядывает иллюстрацию) Это/ какая птица?–Мать. Не знаю/ давай подумаем? Воробышки? Непонятно// А что здесь ёжик делает? Что дальше было? (Вера молчит) Как птенчика подняли?–Не знаю//–Мать. Взяли.../ Как палочка называлась? Палочка.../–(Вера радостно) Выручалочка! Воспроизводится только начало эпизода, эмоционально значимое для ребенка: «птенчик выпал из гнезда–родители не могут его поднять». Показательно точное воспроизведение отдельных слов из текста: птенчик, выпал из гнезда, родители; смысл оценочного слова «жалобно (пищал)» передается интонационно с помощью звукоподражания пи-пи-пи. Продолжение вызывает затруднение, несмотря на наводящие вопросы матери, в результате девочка вообще отвлекается от этого речевого действия.

В 2,8,11 Вера создала свой первый рассказ, который стал обобщенным воплощением описаний, усвоенных ею из прочитанных «зимних книг». Это самостоятельный рассказ, созданный у вечернего окна: Ночные/ воробушки/ они в ночи летают/ вот здесь наступила ночь.../ В ночи// Наступила ночь// Небо стало чёрное// Всё покрылось снегом мягким// Это такая зимняя сказка ночная// Только звёзды в небе горят// Все детишки попря.../ все попрятались// Все в домах тёплых// Никого на улице нету// Все спрятались в домиках// Все греются// Там на улице.../ Только звёзды в небе/ никого нету// Только клён стоит/ без листочков// И все насекомые улетели// Только/ только.../ только ещё/ ночные/ ночные.../ воробушки!–Мать. А почему они ночные?–Потому что они ночью/ летают// (далее рассказ переходит в диалог с матерью). Речь Веры передаем орфографической записью, хотя следует отметить варьирование в произношении одних и тех же звуков: например, в словоформах в ночи, чёрное произносится аффриката, средняя между [ч'] и [ц'], но при произнесении словоформ ночь, ночные, *ночная* обнаруживается четкое произношение звука [ч']; звук [л] заменяется звуком [j] в словоформах наступила, *стало*, но в словоформах покрылось, тёплых произносится правильно; звук [р] в словоформах попрятались, чёрное заменяется звуком

[j], но в других словах произносится звук, близкий к вибранту. Очевидно стремление ребенка к воспроизведению книжного описания: например, использование эпитетов (снегом мягким, в домах тёплых), использование частицы только для выделения в тексте описания особых ситуаций и др. Таким образом, восприятие книги определяет и формирование текстового компонента речевой способности ребенка.

Представленные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что книга на раннем этапе онтогенеза является не только источником сведений о мире и языке как составляющей образа мира, но и своеобразным тренажером лингвокреативной деятельности ребенка, затрагивающей не только репродуцирование, но и собственно продуцирование речи.

### Литература

1. *Елисеева М. Б.* Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2008.
2. *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М.: Издательский дом ЯСК, 2014.
3. *Круглякова Т. А.* Модификация стихотворного текста в речевой деятельности ребенка. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб.: Б. и., 2006.

*Крылова Ирина Алексеевна  
РГПУ им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
i\_krylova@mail.ru*

## **ГРАФИЧЕСКИЕ И ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ЭНЦИКЛОПЕДИИ, НАПИСАННОЙ ДОШКОЛЬНИКОМ (НА ПРИМЕРЕ ЭНЦИКЛОПЕДИИ ВАНИ СТОЛБОВА)**

**Аннотация.** Статья посвящена системе письма шестилетнего мальчика на материале написанной им энциклопедии. Рассматриваются разные виды написания: адекватно-фонемное; орфографически корректное; основанное на гиперкоррекции. Кроме того, представлены неустоявшиеся виды написания слов, связанные с употреблением Ъ и Ь. Системный подход отражен в унификации личных окончаний глаголов по I спряжению.

**Ключевые слова:** онтолингвистика, наивная лексикография, энциклопедия, детская речь, графические ошибки, орфографические ошибки

## **GRAPHIC AND SPELLING PECULIARITIES IN THE ENCYCLOPEDIA WRITTEN BY A PRESCHOOLER (ON THE EXAMPLE OF THE ENCYCLOPEDIA BY VANYA STOLBOV)**

**Abstract.** The paper considers the writing system of a six-year-old boy based on the content of the encyclopedia written by the boy. There are different types of spelling in the child's encyclopedia: adequately phonemic; orthographically correct; based on hypercorrection. Also, the encyclopedia presents the unsettled usage of the letters “Ъ” and “Ь” in some words and the unification of endings of the verbs related to different conjugations.

**Keywords:** ontolinguistics, naive lexicography, encyclopedia, children's speech, graphic errors, spelling errors

«Ванина энциклопедия» – авторская энциклопедия, напечатанная на пишущей машинке шестилетним Ваней Столбовым в 1984 году. Тематическое наполнение энциклопедии описано в [Крылова 2022], а в данной статье обратимся к графическим и орфографическим особенностям этого произведения.

В своей энциклопедии Ваня интуитивно стремится к последовательности, к системности как на уровне словарных дефиниций и организации книги в целом, так и на уровне грамматики. В тексте видна

сложившаяся к этому возрасту система письма, подтверждающая наблюдения лингвистов: «Мы думаем, что дети сами строят собственную систему письма – подобно тому, как они строят собственную грамматическую систему при опоре на получаемый инпут. Они осваивают эмпирическим путем практически все правила графики (кроме единичных исключений) и очень многие правила орфографии» [Цейтлин 2004]. О лингвистическом анализе письма в дограмматическом периоде пишет также Н. П. Павлова: «Мы предполагаем, что уже с начала освоения письма у детей складывается представление обо всех принципах орфографии, причем у разных детей по-разному» [Павлова 2008: 125].

О систематизации говорит, например, написание прилагательных, обозначающих определенное происхождение явления, с прописной буквы:

**ЧАЙ**

*Чай бывает разный. И Русский. И Индийский. И Грузинский.*

Говоря об особенностях написания слов, отметим, что в Ваниной энциклопедии встречаются как графические, так и орфографические девиации (подробно различие терминов рассмотрено в статье М. Б. Елисейевой «“Нормальные” графические ошибки детей дошкольного возраста», представленной в данном сборнике).

В Ваниной энциклопедии встречаются следующие виды написания слов.

1. Адекватно-фонемное написание (термин С. Н. Цейтлин), при котором слово оформляется на письме в соответствии со своим звуковым обликом.

- 1.1. Написание фонетического И вместо Е:

**МИТАЛ**

*Митал это очень похоже на железо. Митал он толко немножечко отлечается от железа.*

Отметим, что с самого первого примера видна Ванина последовательность: как слово написано в заголовке, в вокабуле, так же оно потом пишется и в тексте толкования, в словарной статье.

- 1.2. Написание фонетического А вместо О:

**КРАКАДИЛ**

*Кракадил живет в южных странах...*

- 1.3. Написание глухого согласного (парного по звонко-

сти-глухости) на конце слова вместо соответствующего звонкого:

### **КОРШЕН**

*Коршён летает выше всех птиц, и **рас** он летает выше птиц так он и видит лучше всех...*

### **МАШИНА.**

*Машину придумали не так **уш** довно.*

Ни союз *раз*, ни частица *уж* не встретились в правильном написании.

### **ДЕРЕВО**

*Дерево из куста. А сосны вырастают и так и остаются!. А сосны **вить** и Елки тоже.*

Здесь в одной частице *ведь* одновременно звучит [и], поскольку ударение переносится на знаменательное слово, и слышится [т'] вместо [д'].

1.4. Написание одного согласного вместо удвоенного:

### **АЛЕЯ**

*Алея это деревья каторые построены в ряд это и есть **алея**.*

2. Орфографически корректное написание слов, очевидно, усвоенное бессознательно, благодаря чтению:

### **ДОМ**

*Дом очень **похож** на хижину. Только Хижина из **соломы**. А Дом из камня. И из **дерева**.*

В данных примерах безударные гласные О и Е написаны правильно.

2.1. Корректное написание орфограммы ЖИ и ШИ. В их написании Ваня ни разу не ошибается. ЖИ встречается в энциклопедии 19 раз, ШИ—9 раз, при этом написание через Ы не встретилось ни разу.

### **КРАКАДИЛ**

*Кракадил **живет** в южных странах...*

Написание ЧА и ЩА освоено не так уверенно. Сочетание ЩА отсутствует в энциклопедии, а ЧА представлено 18 раз, ЧЯ—5 раз, ЩЯ—однократно. Колебания в написании обнаруживаются в одних и тех же морфемах:

### **КОРАБЛИ**

*мы **сечяс** с вами погаварим о балших кораблях*



## ПАВЛИН

<...> **СЕЙЧАС** ПАВЛИНОВ НА ЗЕМЛЕ ОСТАЛОСЬ НЕ МНОГО.

Орфограмма ЧУ-ЩУ практически не встречается, кроме единственного случая ЧЮ.

2.2. Корректное написание Г вместо фонетического [в] в род. п. ед. ч. прилагательных и местоимений. Ваня правильно пишет слова: *черного, того, самого, чего, его, него, всего.*

## ГОРЫ

От **чего** образовались горы. А от **того** что раньше везде были трещины.

При этом Ваня четко отличает наречие, в котором тоже звучит [в], и пишет его правильно:

## ЮЛА

Юла это волчек. Они кружится **однаково** это зависит от названия.

2.3. Еще одно правило, которое практически полностью усвоено Ваней: написание ТСЯ в глаголах, которое не заменяется на звучащее ЦА. Неосвоенная часть орфограммы: различие форм инфинитива и 3 л. наст. времени глагола.

На конце существительных ЦА встречается всего 5 раз, в словах *столица* и *птица*. ТСЯ написано в глаголах: *водит-ся, сталкиваются, остаются, находятся, называются, отличается, различаются, нравится, делается, поворачивается, поднимаются, опускаются, кружатся.*

## ПИНГВИН

**ПЕНГИНЫ ЭТО ПТИЦА. ОНА ВОДЕТСЯ НА СЕВЕРЕ.** <...>

В инфинитиве Ваня пропускает мягкий знак:

## ЯКАРЬ

*Якарь* зачем? А затем чтобы кораблям **останавливается**.

3. Написание, основанное на гиперкоррекции, состоит в предпочтении написания О на месте звучащего А, а также Е на месте звучащего И.

## МАШИНА.

Машину придумали не так уж **довно**.

## КРАНЫ

Но бывают такие краны которые **поднимают** грузы.

4. Некоторые группы орфограмм Ваней еще не освоены стабильно. Сюда относятся различные трудности с написанием в словах мягкого знака, обозначающего мягкость, а также твердого и мягкого знаков, служащих для обозначения звука «Й».

4.1 Мягкий знак, обозначающий мягкость, в основном занимает свое место: на конце инфинитива (*есть, делать*), существительных (*тень, день*) и других частей речи (наречие *очень*). Пропуск его может быть связан с невнимательностью:

#### *ИГРУШКИ*

*Их можно делат и из листьев и из дерева и из пластмассы.* Но есть группа слов с определенными сочетаниями букв, в которых мягкий знак регулярно отсутствует. Это сочетание сонорных Л или Н с другим согласным.

Группа слов, встречающихся преимущественно без мягкого знака: *Большой, балшой, Палмы, Толко, Ранше, Маленький, Нельзя, Авалный, Школник, Доволно.*

#### *ГЕРБАРИЙ*

*Он существует для школников.*

В то же время некоторые слова из этой группы иногда пишутся и с мягким знаком: *Большой, больше, меньше, Только, Маленький.*

Вариативность написания этих слов может быть связана с их высокой частотностью: можно предположить, что началось усвоение этого правила. Это видно на примере вокабулы «больше и меньше». Буквы в вокабуле у Вани даны разрядкой, а потом как будто вставлен мягкий знак:

#### **БОЛЬШЕ и МЕНЬШЕ**

4.2. В написании разделительных твердого и мягкого знаков присутствует вариативность, слова встречаются и в правильном, и в неправильном написании:

#### *ГРИБЫ.*

*Грибы бывают разные. И едавитые. И седобные.*

Пропуск Ъ встречается в следующих словах: *Божья, дерева, птичи (птчи), ручях, ночью, крыля.* При этом эти же слова могут писаться и правильно:

## **БОЖЯ КОРОВКА**

*Божья коровка это очень маленький жучок.*

5. Отдельно отметим системный подход Вани к безударным окончаниям глаголов наст. вр., которые он пишет единообразно: большинство личных окончаний даются по I спр. Речь идет, в первую очередь, об окончаниях 3 лица ед. и мн. ч., но есть и пример на 1 л. мн. числа. Всего в тексте присутствуют 19 глаголов I спр. (все употреблены правильно); 17 окончаний I спр. у глаголов II спр.

## **БУРЯ**

*Буря что значит буря. Это значит ветер большие волны.*

## **ЗЕБРА**

*Зебра водется на юге. У нас она не водется.*

Правильное написание безударных окончаний у глаголов II спр. встретилось всего 3 раза:

## **ГРАЗА**

*Она граза **происходит** от того что сталкиваются две тучи.*

Изучение текста энциклопедии показывает, что у Вани сформирована собственная орфографическая система. Об этом говорит последовательность, с которой он воспроизводит определенное написание слов. Письмо его осознанное, что подтверждается примерами гиперкоррекции, а также усвоенных орфограмм.

## **Литература**

1. Крылова И. А. О чем расскажет энциклопедия, написанная дошкольником? (на примере энциклопедии Вани Столбова) // Проблемы онтолингвистики – 2022: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы). СПб.: «ВВМ», 2022. С. 56–61.
2. Павлова Н. П. «Подсознательная грамматика» в письме детей // Проблемы онтолингвистики – 2008: Материалы международной конференции 19–20 марта 2008. СПб.: Златоуст, 2008. С. 124–126.
3. Цейтлин С. Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. Материалы Международной конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 30–39. [http://ontolingva.ru/ceytlin\\_orph\\_pravila.pdf](http://ontolingva.ru/ceytlin_orph_pravila.pdf)

# ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

*Сизова Ольга Борисовна*

*Психолого-педагогический центр  
по социальной адаптации детей с ТНР,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
osizova@yandex.ru*

## РЫБЫ ИССЛЕДУЮТ ВОДУ: ПОЧЕМУ У РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ТОЖЕ МОЖЕТ БЫТЬ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

**Аннотация.** Анализ дифференциальных признаков референциальной стратегии (точность артикуляции, способность к генерализации) показывает, что эти свойства, тотально доминируя и не дополняясь функциями, характеризующими экспрессивный стиль, приводят к более дезадаптивным последствиям, чем тотальное превалирование функций экспрессивного стиля. Иллюзия большей эффективности референциальной стратегии связана с удобством измерения и оценки «референциальных» языковых функций, а также исследовательской установкой.

**Ключевые слова:** референциальная и экспрессивная стратегии, аналитический когнитивный стиль, недоразвитие речи, генерализация в грамматике, артикуляционная точность и переключение.

## FISHES EXPLORE WATER: WHY REFERENTIAL CHILDREN MAY ALSO HAVE SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** The analysis of the differential features of the referential strategy (articulatory precision, ability to generalize) demonstrates that the total dominance of these properties leads to more maladaptive consequences than the total prevalence of expressive style functions. The illusion of greater effectiveness of the referential strategy is associated with the convenience of measuring and evaluating “referential” language functions, as well as the research setting.

**Key words:** referential and expressive strategies, analytical cognitive style, language impairment, generalization in grammar, articulatory precision and switching.

Сопоставление описаний дифференциальных признаков референциальной и экспрессивной стратегий освоения языка в детстве обнаруживает характерную тенденцию: параметры и процессы, кото-

рые успешнее и эффективнее осваиваются детьми референциального типа, характеризуются эпитетами «высокий», «быстрый», «вразумительность», «отчетливая». Напротив, немногочисленные характеристики, с опережением развивающиеся у детей экспрессивного типа, описываются как временное преимущество в терминах «раннее» у экспрессивных и «долгое» у референциальных детей [Цейтлин 2000: 47–48; Доброва 2018: 91–92], что в целом формирует впечатление качественного превосходства референциальной стратегии при наличии некоторых временных, но вполне компенсируемых трудностей. Даже такое объективное преимущество экспрессивного стиля, как большая вариативность речевых актов, объясняется использованием когнитивно незрелой стратегии имитации, противопоставляемой высокоуровневой стратегии конструирования у референциальных детей [Доброва 2018: 91]. Одна из причин устойчивости мнения о преимуществах референциальной стратегии, очевидно, заключается в большей доступности для исследования как речевой продукции референциальных детей вследствие точности и стабильности артикуляции [там же: 122], так и собственно дифференциальных языковых признаков референциальной стратегии. В корпусном исследовании оценке легко доступны состав лексикона, частотность и регулярность употребления грамматических форм, синтаксических конструкций, взаимосвязь инпута и продукции – все то, что эффективнее осваивается референциальными детьми. Параметры, с опережением осваиваемые экспрессивными детьми (контексты употребления лексических единиц, грамматических форм, синтаксических конструкций; прагматика высказывания), или не фиксируются в корпусе текстов, или недоступны для запроса в поисковой строке, требуя сплошного вычитывания всего текста корпуса. В результате соотношение между двумя путями онтогенеза речи и речевым дизонтогенезом представляет собой некую иерархию успешности освоения языка, на вершине которой находится референциальная стратегия, внизу – недоразвитие речи, а экспрессивная стратегия занимает промежуточное положение, свидетельствующее о меньшей эффективности экспрессивного стиля в освоении языка по сравнению с референциальным.

Задача исследования – обоснование альтернативного положения: специфические свойства языковой системы референциального ребенка, тотально доминируя и не дополняясь функциями, более успешно

развивающимися у представителей экспрессивного типа, могут приводить к более дезадаптивным последствиям, чем тотальное прева-лирование функций, формирующих экспрессивный стиль. Матери-алом исследования послужили данные лонгитюдного наблюдения (продолжавшегося от 2 до 4 лет) за развитием 42 детей дошкольного возраста. Наблюдение сопровождалось ежегодным тестированием моторных и речевых способностей, дневниковой и аудиофиксацией речевой продукции детей. Объектом анализа явились дифференци-альные характеристики референциального стиля: точность и ста-бильность артикуляции и склонность к генерализации в грамматике.

Начальный лексикон референциального ребенка состоит из ре-дуцированных, но точно и стабильно воспроизводимых преимуще-ственно субстантивных лексем. Именно таким оказывается лексикон детей младшего дошкольного возраста при речевом дизонтогенезе, обнаруживающем все характеристики референциального стиля, но в более позднем возрасте.

Семен Б. 3;9: \**ко, ба, зя, во, ми, кья, си* (= кошка, собака, заяц, волк, мишка, красный, синий).

При этом картина отличается от темповой задержки развития: ре-бенок не просто демонстрирует тотальное отставание от норм разви-тия, но, успешно осваивая признаки референциальной стратегии, не может овладеть функциями, характеризующими противопоставлен-ную стратегию. Для синтаксического развертывания и для реализации нередуцированных означающих необходима способность к переключе-нию, произношению фонетически неоднородных последователь-ностей—функция, исходно доступная для экспрессивных детей при недостаточной артикуляционной точности. И хотя путь освоения язы-ка референциальным ребенком представляется «прямым» [Доброва 2018: 124], т.е., очевидно, более соответствующим ожиданиям взрос-лых, а экспрессивному ребенку, по собственной инициативе, методом проб и ошибок выбирающему свой путь, предположительно нужен «помощник» [там же: 125], картина может оказаться радикально противоположной. У референциальной Лизы Е. по стечению обстоя-тельств в лексиконе оказалась структура, с минимальными фонетиче-скими модификациями преобразуемая в двусловную фразу:

Лиза Е. (1,8): \**бабабай* (=помидор); (1,8): \**nana бай*; (1,9): \**баба бай* [Елисеева 2008].

Но переход в речи референциального ребенка от однокомпонентного к двухкомпонентному фонетически неоднородному означающему (которым является и двусложное слово, и двухсловная фраза) может потребовать помощи взрослого, варьирующейся по степени интенсивности. Так, Радомиру понадобилось несколько игр в лото с воспроизведением речевого комментария, включающего как привычную односложную, так и фонетически подобную ей двусложную структуру, чтобы в его речи появились слова из двух слогов.

Взрослый: Мишка чей? Мой! Радомир (3,5): *\*мой*. Взрослый: Кукла чья? Моя! Радомир: *\*майа*.

*При речевом дизонтогенезе с признаками референциальности может потребоваться применение коррекционного приема, упрощающего запуск артикуляционной программы двусложного слова за счет унификации ее второго компонента: педагог демонстрирует игрушку/картинку, называя первый слог соответствующего слова, ребенок всегда отвечает слогом КА, затем повторяет название игрушки, соединяя первый слог и КА:*

Взрослый: Чаш... Ребенок: *\*КА*, чашка. Взрослый: Мыш... Ребенок: *\*КА*, мышка.

*Для Семена Б. (4,8) оказалось достаточно одной серии подобных упражнений, с Мариной И. (5,0) необходимо было отработать серии слов на ПА и ДА для активации системы артикуляционного переключения. Однако, если для номинации слово достаточно воспроизвести, развертывание предложения (за исключением стратегии pivot-construction) почти исключает унификацию элемента, и референциальные дети продолжают испытывать трудности развертывания синтаксических структур, реализуя их как разделенную паузами последовательность голофраз. Этот модус функционирования синтаксической системы может проявляться как стадия «телеграфного стиля» в более поздний возрастной период при речевом дизонтогенезе:*

Соня (4,5): *\*папа...коко...ти* (=папа яйцо купил); *\*коко...ти-си* (=яйцо чисти/чистить).

Карина И. (5,0): *\*Ое...тя...дя* (=Оле чай дать/дай).

Семен Б. (5,5): *\*он игать... тихон басёй* (=он играет (в) телефон большой).

Также он реализуется как дефолтная стратегия на фоне нормативного уровня развития синтаксиса: Федя М. (4,4): *\*я вот...у бабы...в гости.*

Таким образом, только точность и стабильность артикуляции без овладения функцией противопоставленной стратегии (развертывание разнокомпонентных артикуляционных последовательностей) не может обеспечить ни полноценного формирования означающих, ни освоения синтаксиса.

Склонность к генерализации в грамматике обеспечивает освоение референциальными детьми в первую очередь наиболее системных правил, используемых сверхгенерализованно; экспрессивные дети способны к «имитации конструкции», аналогическому конструированию [Доброва 2018: 64–65]. По сути, второе утверждение означает, что в каждый период развития экспрессивные дети оперируют несколькими грамматическими моделями, референциальные же – лишь одной, хотя и наиболее системной. Данные экспериментального исследования формообразования подтверждают, что референциальные дети, воспроизводя высказывание и дополняя его одной из форм косвенных падежей существительного, могут стереотипно использовать буквально лишь одну флексию. Так, при необходимости порождения форм вин., род. и предл. падежей сущ. «лемур» Радомир последовательно актуализировал словоформу *\*лемурас*, воспроизводя еще и стереотипную фонетическую стратегию, т.к. в тот же период в его речи [с/с'] служили дефолтными финалями: *\*наспас'*; *кас'-нибУс'* (=поспать; как-нибудь). Ярослав использовал онтогенетически более раннюю стратегию тавтологического маркирования флексий атрибутива и существительного, стабильно порождая словоформу *\*лемурах*; Лёня овладел стратегией контрастного маркирования, но без учета вариативности типов склонений порождал почти тотально от всех стимульных существительных формы с флексией –ОВ: *\*лемуров... ёжьф... мЫиьф... тюлЕньф*. Морфологическая генерализация, не уравновешиваясь стратегией «проб и ошибок», приводит к существенному ограничению доступных ребенку грамматических алгоритмов.

Генерализация синтаксических моделей референциальными детьми приводит к стереотипному использованию способов синтаксического развертывания. Совместное порождение текста по сюжет-



ной картине в режиме «повтори фразы предыдущих рассказчиков и добавь свою» тремя референциальными дошкольниками – типично развивающейся Олей, а также Матвеем и Семеном с различными уровнями речевого дизонтогенеза – демонстрирует не только неспособность Семена к самостоятельному синтаксическому развертыванию, но ограничение возможностей Матвея лишь воспроизведением модели непосредственно из левого контекста и склонность Оли (при способности актуализировать собственную контекстно независимую модель) строить последующее высказывание стереотипно по той же модели.

Взрослый: *Лиса бегаёт под елками* Оля К. (6,1): \**Лиса бегаёт под елками. Кошка гуляет вокруг дома.* Семен Б. (6,5): \**санки.* Взрослый: *Кто тут?* Семен: \**девочка.* Взрослый: *Две девочки.* Семен: \**две девочки.* Взрослый: *На санках.* Семен: \**две девочки на санках.* Взрослый: *Катаются.* Семен: \**две девочки на санках катаются.* Матвей С. (6,2): \**девочка на олене катаётся.* Оля: \**собака бегаёт вокруг дома.*

Получившийся в итоге текст предельно унифицирован не только синтаксически, но и по лексическому наполнению: *Лиса бегаёт вокруг елки. Кошка бегаёт вокруг дома. Две девочки катаются на санках. Девочка катаётся на олене. Собака бегаёт вокруг дома. Две девочки катаются на лыжах.*

Действительно, референциальные и экспрессивные дети разными путями идут к освоению языка и оказываются « (...) на разных сторонах этой "полянки" и потому будут смотреть на нее несколько по-разному» [Доброва 2018: 125]. Вопрос заключается в том, «на какой стороне полянки» располагаются исследователи детской речи. Сопоставление признаков референциальной стратегии с характеристиками аналитического когнитивного стиля взрослых [Нисбетт и др. 2011] обнаруживает их неслучайное, как представляется, сходство. Фокусировка носителей аналитического стиля на свойствах объекта в ущерб контексту соотносима как с вниманием к сегменту, так и с преобладанием субстантивного лексикона у референциальных детей; способность к обобщению и категоризации является общей характеристикой стратегии и стиля; представление аналитиков о дискретности и линейности развития при убежденности в наличии единственной истинной точки зрения соотносима с представлением ис-

следователей о «прямом пути» вхождения в язык референциальных детей. Наконец, аналитическая склонность к формальной логике, представление о познаваемости мира и его законов средствами теоретической науки объясняет высокую оценку формирования генерализованной языковой системы и склонности к языковой рефлексии у референциальных детей: в понимании исследователей референциальный ребенок ведет себя как маленький лингвист. Но приведенные сопоставления демонстрируют, что взрослые лингвисты остаются носителями аналитического референциального стиля. Неосознаваемая оценка преимуществ исследуемого явления или формулируемой концепции по сходству с преимуществами собственного стиля исследователя отмечена и в когнитивной науке применительно к дискуссии о двух концепциях Theory of Mind, модели психического: «эта модель понимания чересчур сложна и отнюдь не случайно подозрительно схожа с характером мышления тех, кто ее предложил (я имею в виду, разумеется, ученых-теоретиков)» [Якобони 2011: 89]. Бывшие референциальные дети, ожидаемо став учеными-теоретиками, исследуют детскую речь, иногда уподобляясь рыбам, исследующим воду и не представляющим иного способа и иной стихии существования. Между тем объективное исследование двух стратегий вхождения в язык как двух когнитивных стилей не должно подразумевать их оценивания (подобно способностям) по вертикальной шкале [Холодная 2004]. Необходимо объективное описание как сильных сторон экспрессивной стратегии [Сизова 2017; 2022], так и существенных ограничений референциальной стратегии. Такой подход необходим для понимания ранних стратегий вхождения в язык как базовых проявлений когнитивных стилей, характеризующих своих носителей на протяжении всей жизни, основываясь на преобладании разных ведущих корковых механизмов [Сизова 2022].

### Литература

1. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018.
2. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
3. *Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.* Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 55–86.

4. *Сизова О. Б.* «Второй» язык: другой путь освоения первого языка // Проблемы онтолингвистики – 2017. Материалы ежегодной междунар. научной конф. Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 181–188.
5. *Сизова О. Б.* Стратегии освоения языка как основа разнообразия нормы и механизм речевой патологии // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 20. Екатеринбург, 2022. С. 158–171.
6. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
7. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
8. *Якобони М.* Отражаясь в людях: Почему мы понимаем друг друга. М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2011.

*Абросова Екатерина Валерьевна*  
*РГПУ им. А. И. Герцена,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
*abrosovoj@mail.ru*

## **ОСВОЕНИЕ СОЮЗНЫХ СРЕДСТВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности овладения детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) системой союзов для выражения значений обусловленности (причины, следствия, цели, условия, уступки). В работе обсуждается вопрос о значимости сочинительных и подчинительных структур в становлении речи ребенка, развивающегося в условиях речевого дизонтогенеза. Полученные данные спонтанной речи двух детей в возрасте 7–8 лет с ОНР сопоставляются с закономерностями нормального речевого развития.

**Ключевые слова:** дизонтогенез, общее недоразвитие речи, союз, сочинительный союз, подчинительный союз.

## **ACQUISITION OF CONDITIONAL CONJUNCTIONS IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT**

**Abstract.** This article deals with the acquisition of coordinate and subordinate conjunctions denoting cause, reason, purpose, condition, and concession, in children with specific language impairment (SLI). We raise the question of the significance of coordinate and subordinate constructions processing in case of impaired ontogenesis. Our study is based on recorded conversations with two 7–8 year old children with SLI, and our findings are compared to speech development in children without SLI.

**Keywords:** dysontogenesis, specific language impairment, conjunction, coordinate conjunction, subordinate conjunction.

Вопрос о характере освоения сочинительных и подчинительных структур и оформляющих их союзных средств до сих пор остается дискуссионным. В ряде работ по детской речи формулируется положение о том, что сочинительные союзы усваиваются раньше подчинительных и определенное время используются на их месте, поскольку позволяют нерасчлененно передавать смысловые отношения подчинения. Последующее «вытеснение» сочинительных средств

подчинительными происходит в том случае, когда у ребенка формируется способность не только устанавливать связь между двумя неравноправными ситуациями, но и определять точный характер отношений между ними [Кузьмина 1990: 29; Лепская 1997]. В то же время анализ дневниковых записей, отражающих раннее речевое развитие детей, подводит многих исследователей к заключению о том, что подчинительные и сочинительные союзы усваиваются параллельно, в равной мере определяя становление речи ребенка на ранних этапах [Галкина 2018; Гвоздев 1949; Елисеева 2015; Князев 2007].

В настоящей работе рассматривается формирование у детей сочинительных и подчинительных союзных средств с точки зрения выражения значений обусловленности. Исследователи детской речи сходятся во мнении, что с когнитивной точки зрения отношения обусловленности оказываются достаточно сложными, поэтому осваиваются в целом позднее атрибутивных, пространственных и временных. Освоение значений причины, следствия, цели, условия и уступки требует от ребенка осознания того, что явления и события окружающего мира связаны и детерминируют друг друга. Когнитивная сложность категории обусловленности заключается в ее непредметной, событийной природе. При этом значения обусловленности реализуются лишь в биситуативных языковых структурах, когда между двумя явлениями устанавливаются несимметричные отношения зависимости [Теория функциональной грамматики 1996: 138–142].

Разная степень смысловой сложности значений обусловленности определяет порядок появления в онтогенезе союзных средств их выражения: сначала начинают маркироваться причинно-следственные отношения, затем значения цели и условия и в последнюю очередь уступительные [Князев 2007; Лепская 1997].

Среди всех союзов русского языка, участвующих в обозначении семантики обусловленности, подчинительные союзы (потому что, чтобы, если, хотя, так что и др.) и союзные скрепы (потому, потому и др.) имеют узконаправленную семантическую специализацию; сочинительные же союзы (соединительный и, противительные а, но и др.) не специализируются на выражении данной семантики, поскольку значения обусловленности не являются для них основными и единственными [Теория функциональной грамматики 1996: 152–160]. Семантически сочинительные союзы обнаруживают зна-

чительную близость к подчинительным, поскольку аналогично последним передают субъективную оценку отношений между двумя событиями согласно ожиданиям говорящего [Черемисина, Колосова 2020: 68–76]. Ожидание определяется жизненным опытом говорящего и может быть описано формулой: «Если А, то следует ожидать В». Сочинительные союзы различаются по способу оценки ожидаемых отношений между сопоставляемыми событиями. Отношения соответствия (нормального, ожидаемого следствия) маркируются сочинительным союзом и, противительные же союзы но и а выражают отношения несоответствия (непредвиденного, противоречащего ожиданию, ненормального сочетания событий).

Материалом настоящей работы послужили еженедельные часовые аудиозаписи бесед и занятий, проводившихся на протяжении 5 месяцев с двумя детьми с ОНР в возрасте 7–8 лет: Иваном Л. (7,9–8,3) и Гавриилом Ч. (7,6–7,11). Для речевого развития обоих мальчиков характерно позднее формирование фразовой речи (около 4 лет). В силу сохраняющегося отставания в развитии грамматического компонента языковой способности, речевое развитие обоих детей соответствует III уровню речевого недоразвития.

Среди подчинительных союзов со значением обусловленности оба ребенка прочно освоили самый ранний из них – причинный союз потому что, который начинает использоваться при нормальном речевом онтогенезе уже в начале третьего года жизни [Галкина 2018; Гвоздев 1949; Елисеева 2015; Князев 2007]: *А маленький зомби самый редкий из Лего, **пamuшuна** [потому что] его редко кладут* (Иван Л., 8,0,21); *Я нарисую конфету, **потому что** я хорошо рисую* (Гавриил Ч., 7,9,4).

Значительную сложность для исследуемых детей представило усвоение таких онтогенетически ранних подчинительных союзов, как целевой *чтобы* и *если* со значением условия, которые появляются в норме уже к возрасту 2,6–2,9 лет [Гвоздев 1949, Елисеева 2015, Князев 2007]. Если Гавриил Ч. в результате длительных занятий с 7,6 лет использует союз *чтобы*, то Ваня Л. регулярно продолжает заменять его филлером *а*: [взрослый:] *А ты знаешь, зачем в огороде пугало ставят?* [Гавриил:] ***Чтобы** всех птиц запугать!* (Гавриил Ч., 7,9,18); *А после них [бусинок из набора для творчества] руки надо мыть, памушина [потому что] там всякая химия... такая, а [= чтобы] они соединялись водой* (Иван Л., 8,2,25).

Ни Гавриил Ч., ни Иван Л. не освоили специализированное средство маркирования отношений условия–союз *если*. Иван Л. обозначает данные отношения недифференцированно с помощью филлера *а*: *Кровь течет по сосудам. А [= если] сосуды поранить, тогда будет кровь* (Иван Л., 7,11,4). В конструкциях со значением условия, построенных Гавриилом Ч., на месте *если* появляется освоенный мальчиком темпоральный союз *когда*.

[Взрослый:] *А если платок поливать, будет покрывало.*

[Гавриил:] *А когда еще полить, будет одеяло!* (Гавриил Ч., 7,9,7). Очевидно, что темпоральные конструкции оказываются семантически проще, поскольку соотносят два наблюдаемых события во времени, тогда как для передачи семантики условия требуется установить логически более сложную, напрямую ненаблюдаемую связь, состоящую в детерминированности одной ситуации другой.

Среди сочинительных союзов для выражения отношений следствия обоими мальчиками используется соединительный союз *и*:

[Взрослый:] *А зачем выключать свет ночью?*

[Иван:] *А [= чтобы] не сгореть. А [= если] ты его не будешь выключать, он всегда будет гореть и будет пожар и ты сгоришь* (Иван Л., 7,11,4).

[Взрослый:] *Зачем на даче забор?*

[Гавриил:] *Чтобы разбойник... [взрослый:] не зашел? [Гавриил:] и что-то не украл* (Гавриил Ч., 7,9,7).

Употребление соединительного *и* в качестве основного средства маркирования следствия соответствует закономерностям стандартного речевого развития: *и* следствия фиксируется уже после 2,5 лет, в ситуации позднего усвоения специализированных средств выражения данных отношений (союза так что и союзной скрепы *поэтому*) сочинительный *и* выступает в качестве доминирующего способа передачи указанной семантики в речи дошкольников [Галкина 2018: 110; Князев 2007: 356; Кузьмина 1997: 30].

В речи *и* Ивана Л., *и* Гавриила Ч. встречаются уступительные предложения с противительным союзом *а*, который в норме уже после 2-х лет употребляется в уступительном значении–значении несоответствия [Князев 2007]: *Мама какой-то оливковый... заказали какой-то оливковый [пластилин], а нам какой-то на серый больше похож [привезли]* (Иван Л., 8,2,25).

Использование конструкций с сочинительными союзами *и* и *а* для маркирования отношений обусловленности как в условиях онтогенеза, так и речевого дизонтогенеза можно объяснить особенностями их семантики. В сложносочиненных предложениях с союзами *и* и *а* значения следствия / уступки интерпретируются как связь двух наблюдаемых событий, которая оценивается как ожидаемая и предсказуемая / непредвиденная и ненормальная.

Несмотря на факты раннего появления в онтогенезе сочинительного союза *а* *то* в функции причины [Галкина 2018; Князев 2007], в наших записях он не встретился ни разу. Неосвоенность детьми с ОНР онтогенетически раннего *а* *то* объясняется, вероятно, немотивированностью, идиоматичностью его значения. В то время как другой ранний подчинительный союз потому что, передающий причину, лишен этой идиоматичности: значение этого союза легко выводится из содержания первого компонента, представляющего собой местоименное наречие [Черемисина, Колосова 2020: 142–144].

Анализ высказываний детей с ОНР с семантикой обусловленности подтверждает положение о том, что сочинительные и подчинительные средства связи осваиваются детьми одновременно: подчинительный союз потому что употребляется наряду с сочинительными *и*, *а*. Основными факторами, определяющими закономерности усвоения союзов при речевом дизонтогенезе, вероятно, являются когнитивные. Семантически сложные отношения цели, условия, уступки посредством специализированных языковых средств (подчинительных союзов) получили выражение значительно позже или пока не получили вовсе. Следственные и уступительные отношения маркируются с помощью сочинительных союзов (*и*, *а*), что также объясняется их большей семантической простотой по сравнению с соответствующими подчинительными.

### Литература

1. Галкина Е. В. Выражение причинно-следственных отношений в ранних высказываниях русскоязычных детей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 104–113.
2. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. М.: АПН РСФСР, 1949.
3. 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.
4. *Князев Ю. П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 339–357.
  5. *Лепская Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Филолог. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997.
  6. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. СПб.: Наука, 1996.
  7. *Черемисина М. И., Колосова Т. А.* Очерки по теории сложного предложения. М.: Книжный дом «ЛИБРКОМ», 2020.

*Антонова Елена Евгеньевна  
ФГБОУ ВО МГППУ,  
г. Москва, Россия  
lantonova@bk.ru*

*Станишич Яна Жельковна  
ФГБОУ ВО МГППУ,  
г. Москва, Россия  
stanishichyana@mail.ru*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста. В основе формирования навыков словообразования лежит умение выделять и дифференцировать морфемы. Сложная организация грамматики русского языка, абстрактность грамматических значений затрудняют усвоение словообразовательных навыков. Выявление в дошкольном возрасте недоразвития словообразовательных навыков может повысить эффективность работы по развитию речи. На основе экспериментального изучения проведен анализ сформированности словообразовательных навыков имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием.

**Ключевые слова:** словообразование, образование имен существительных, общее недоразвитие речи

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEVEL OF FORMATION OF WORD-FORMATION SKILLS IN NORMAL AND PATHOLOGICAL CONDITIONS**

**Abstract.** The article deals with the problem of studying word formation skills in older preschool children. The formation of word formation skills is based on the ability to distinguish and differentiate between morphemes. The complex organization of the grammar of the Russian language and the abstractness of grammatical meanings make it difficult to assimilate word-formation skills. The identification of underdevelopment of word-formation skills in preschool age can increase the effectiveness of speech development. Basing on the experimental study, we have carried out the analysis of the formation of word-formation skills of nouns in older preschool children with normal and impaired speech development.

**Key words:** word formation, noun formation, general underdevelopment of speech.

Проблема формирования навыков словообразования на протяжении многих лет вызывает повышенное внимание исследователей. Такой пристальный интерес объясняется тем, что словообразование, являясь основным средством обогащения лексического запаса, особым способом овладения грамматическим строем речи, играет важную роль в становлении языковой компетентности. Кроме того, уровень сформированности словообразовательной компетенции оказывает влияние на формирование личности ребенка, связан с познавательной деятельностью, является одной из составляющих предпосылок формирования учебной деятельности, а детское словотворчество рассматривается как наиболее яркий результат процесса формирования правил и обобщений [Алексеева 2000; Казак 2012].

Словообразовательная система представляется трудной для освоения из-за наличия в ней большого количества синонимичных словообразовательных моделей. Какую модель необходимо выбрать в каждом конкретном случае, зачастую определяется лишь традицией. При попытке образовать новое слово дошкольники стремятся к последовательности, логичности, чтобы при изменении смысла слова изменялась и его форма [Цейтлин 2009].

В процессе становления словообразовательных навыков выделяют несколько последовательно сменяющих друг друга этапов. На раннем этапе, охватывающем возраст с 2,5 до 3,5–4 лет, происходит формирование предпосылок освоения процессов словообразования и накопление первичного словаря мотивированной лексики. Благодаря познанию окружающей действительности дети понимают слова, при этом изначально фиксируется связь между образом предмета и фонетическим обликом слова, затем знакомыми единицами становятся морфемы, малыши переходят к ориентировке на облик морфемы.

Второй этап развития словообразовательных навыков протекает в возрасте от 3,5–4 до 5,5–6 лет. Этот этап заключается в интенсивном словопроизводстве. Ребенок начинает углубляться в суть вещей, устанавливая явные и скрытые связи между предметами, его познавательные интересы перестают удовлетворяться в полной мере. В связи с этим возникает необходимость овладения новыми языковыми навыками – навыками словообразования, которые помогают выразить сложные связи предметов окружающей действительности. Таким образом, явление образования слов, которые не соответству-

ют нормам языка, относится к периоду активного словотворчества. К пяти годам дети начинают выделять морфемы в словах, совершенствуется способность не только образовывать, но и объяснять значение слов. Значение производного слова выводится ребёнком путём осмысления структуры слова и значения его отдельных частей, а не только благодаря привлечению практически освоенного знания о предмете.

Третий этап становления словообразовательных навыков характеризуется повышением мастерства дошкольника в овладении значением производных слов. Снижение интенсивности детского словотворчества, усвоение норм и правил словообразования, формирование операций самоконтроля и критического отношения к собственной речи приходится на седьмой год жизни [Туманова 2005].

Таким образом, овладение навыками словообразования в дошкольном возрасте становится залогом успешного обучения в школе, способствует накоплению и обогащению словарного запаса, усвоению грамматической системы языка. Несформированность навыков словообразования приводит к трудностям усвоения письменной речи. Присутствие в письменных работах младших школьников большого количества орфографических ошибок связано с несформированностью предпосылок усвоения навыков правописания. Обследование состояния устной речи младших школьников, в работах которых присутствует большое количество ошибок, выявляет, что словообразовательные навыки сформированы недостаточно [Антонова 2022; Туманова 2005].

У дошкольников с речевыми нарушениями способность к овладению навыками словообразования появляется в более поздние сроки, но подчиняется тем же законам и проходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным ходом речевого развития. В ряде работ отмечается, что недоразвитие навыков словообразования входит в структуру дефекта при общем недоразвитии речи. Под общим недоразвитием речи в логопедии понимаются различные речевые нарушения, имеющиеся у детей с сохранным интеллектом и слухом, проявляющиеся в нарушении формирования всех компонентов языковой системы. В свою очередь, имеющиеся речевые нарушения отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, психических процессов и затрудняют социализацию детей [Антонова 2017; Туманова 2005].

У детей с общим недоразвитием речи дефицитарность процес-

сов словообразования характеризуется появлением повторяющихся, стойких, специфических ошибок, не исчезающих без проведения коррекционной работы [Туманова 2005].

С целью изучения особенностей процесса словообразования имен существительных у старших дошкольников нами был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие старшие дошкольники. Дошкольники с нормальным ходом речевого развития составили экспериментальную группу № 1 (ЭГ-1), дошкольники с общим недоразвитием речи вошли в экспериментальную группу № 2 (ЭГ-2).

Диагностическая программа была разработана на основе методик, предложенных О. А. Безруковой и Р. И. Лалаевой, и включала несколько серий заданий, направленных на образование уменьшительно-ласкательных существительных, названий детенышей животных, предметов-вместилищ и посуды, лиц по роду их занятий (профессии), объяснение значений производных существительных, объяснение значения сложных существительных.

Анализируя результаты исследования, мы выделили ошибки, характерные для дошкольников, вошедших в ЭГ-1. Наибольшие трудности возникли при образовании названий посуды и предметов вместилищ: вместо *очечник* – *очёчница* / *чехол*, *солонка* – *солъница*, *масленка* – *масленица*. В задании на образование названий лиц по роду их занятий, профессии (мужского и женского рода) дошкольники допустили ошибки: *актёрка*, *поварица*, *скрипник*. Вместо *регулирущик* дети предлагали следующие ответы: *полицонер*, *полиция*, *ГИБДД*. При образовании имен существительных со значением большой величины обнаружена одна ненормативная лексема *сапогище от сапог*. После выполнения задания, направленного на объяснение значений сложных слов, образованных с помощью интерфикса -о-(е-), было выявлено, что дети смешивают понятия «*пешеход*» и «*пешеходный переход*».

Дошкольники, вошедшие в ЭГ-2, допустили ошибки при образовании имен существительных с уменьшительно-ласкательным значением (*сапочик*, *зерлочко*, *зеркочко*, *лужачка*, *платьишко*, *воробейчик*); при образовании названий детенышей животных (*бельчатик*, *барашка/барашки*, *жеребёнки*); при образовании увеличительной формы имен существительных (*рукища*, *волчара*, *ногища*, *кулаще*). При наименовании животных и детерминации их пола были допущены следующие ошибки: дошкольники ЭГ-2 не смогли назвать таких животных, как *бык*, *селезень*, *конь*, *лось*, *тигрица*, *львица*, и неверно образовали существительные *зайчатка*, *петушня*. При образова-

нии формы имен существительных в значении единичности были допущены следующие ошибки: *пылинка–пылёк, пылёнка; дождинка–дождик, капелька; горошинка–горошка*. Дошкольники, вошедшие в ЭГ-2, допускали многочисленные ошибки при образовании названий лиц по роду их занятий, профессий (*уборник, скриповщик, мойник; продавка, продавица, актёрица, поварка*). Наибольшие трудности возникли при выполнении задания, направленного на объяснение значений сложных слов, образованных с помощью интерфикса -о-(–е-). Детями было дано наименьшее количество правильных ответов при интерпретации значений всех предъявленных слов. Сложности возникли и при выполнении задания на образование наименований посуды.

По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу, что затруднения при овладении навыками словообразования возникают как у дошкольников с общим недоразвитием речи, так и у дошкольников с нормальным ходом речевого развития. Выявленные особенности формирования навыков словообразования имен существительных необходимо учитывать при построении программ по развитию речи.

### Литература

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. М.: Academia, 2000.
2. *Антонова Е. Е.* Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2022. № 4(94). С. 38–41.
3. *Антонова Е. Е., Артемова Е. Е., Ерохина В. А.* и др. Исследование зоны ближайшего развития у детей с речевыми нарушениями // *Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ОВЗ*. М.: Спутник, 2017. С. 4–27.
4. *Казак М. Ю.* Морфемика и словообразование современного русского языка. Теория: учеб. пособие. Белгород: ИД «Белгород», 2012.
5. *Туманова Т. В.* Формирование словообразовательных компетенций детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... д-ра пед. наук. М.: Б. и., 2005.
6. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.

## БИЛИНГВЫ: ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА

*Бурлак Светлана Анатольевна*  
*Институт востоковедения РАН,*  
*г. Москва, Россия*  
*svetlana.burlak@bk.ru*

### ЯЗЫКОВОЕ НАСЛЕДОВАНИЕ И ЯЗЫКОВОЕ РОДСТВО

**Аннотация:** Языковое родство – происхождение от общего языка-предка – определяется по базисной лексике как наименее подверженной заимствованию, поэтому ключевое значение для понимания его механизмов имеет изучение процессов наследования словаря. Настоящая работа посвящена сопоставлению круга значений, включаемого, с одной стороны, в списки базисной лексики (стословный список Сводеша, список «Лейпциг – Джакарта»), а с другой – в списки, используемые для диагностики речевого развития (макартуровские опросники для русского, иврита, английского, немецкого, французского и португальского языков). Пересечение оказывается очень велико: более трети любого из списков базисной лексики входит в число слов, рано осваиваемых носителями всех 6 рассмотренных языков, и лишь менее четверти во всех 6 языках осваиваются после 3 лет. Вместе с тем, сопоставление списков показывает, что базисная лексика, хоть и в меньшей степени, чем культурная, оказывается подвержена влиянию культуры: некоторые слова, очень устойчивые в языках мира, в списки слов, рано осваиваемых современными европейскими детьми, не попадают. Это проливает свет на возможные механизмы замен в базисной лексике. Некоторые слова, входящие в число рано осваиваемых во многих языках, вероятно, стоило бы включить в расширенные списки базисной лексики.

**Ключевые слова:** сравнительно-историческое языкознание, языковое родство, языковое наследование, базисная лексика, детская речь, макартуровский опросник.

### LANGUAGE TRANSMISSION AND LANGUAGE RELATIONSHIP

**Abstract.** In historical and comparative linguistics, language genetic relationship is demonstrated by comparing basic vocabularies, and it produces more valid results than comparing grammar features. Basic vocabulary is less subject to borrowing than cultural lexicon and even than grammar. So, understanding how basic vocabularies are transmitted from one generation to another is of crucial importance for historical and comparative linguistics. In this work,

I compare repertoires of meanings included in basic vocabulary lists in historical and comparative linguistics, on the one hand (Swadesh's 100-word wordlist and "Leipzig–Jakarta" wordlist), and in the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, on the other hand (languages: Russian, English, German, French, Portuguese, Hebrew). The intersection of these sets is considerably large: more than 1/3 of any basic vocabulary list is acquired before 3 years in any of languages considered in this study, and only fewer than 1/4 is generally acquired after 3 years. At the same time, the research shows that the basic vocabulary is subject to cultural influences (though to a far lesser extent than the cultural vocabulary). Some words that are very stable in the languages all over the world are not acquired early by modern European (and Israel) children. It sheds light on possible mechanisms of basic words replacement. Some words that are universally acquired early should be, probably, included into extended basic vocabulary lists.

**Key words:** historical and comparative linguistics, language relationship, intergenerational transmission of language, language acquisition, the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs).

Языковое родство определяется как происхождение от общего языка-предка [Мейе 1907/1938: 50], поэтому для его изучения ключевое значение имеет понимание процессов языкового наследования. Для определения языкового родства решающее значение имеет наличие регулярных звуковых соответствий, выполняющихся на множестве базисной лексики, т.е. лексики, в наименьшей степени подверженной влиянию культурного и природного окружения и, соответственно, редко заимствуемой из одного языка в другой [Бурлак, Старостин 2005: 11]. Наиболее известны стословный список, созданный в середине XX в. М. Сводешем [Сводеш 1960] (далее – «стословник»), и список (также из ста слов), составленный в начале XXI в. под руководством У. Тадмора и М. Хаспельмата [Tadmor 2009] (известный как «список Лейпциг–Джакарта»). Первый из них был составлен на основе интуиции автора, хорошо знакомого с развитием многих языков разных семей, второй – на основании опроса специалистов (исследователей разных языков) об исконном или заимствованном характере лексем, используемых в этих языках для выражения заданных смыслов. Хотя такой способ кажется более объективным, в реальности он оказывается не столь удачен: если у языка нет хорошего этимологического словаря, то даже специалисту, занимающемуся синхронным исследованием данного языка, видны лишь наиболее недавние заимствования (типа англ. *kolkhoz* или рус. вик-



тимблейминг), тогда как старые (типа, например, слов хлеб и молоко, заимствованных славянами у германцев) ощущаются как исконные слова. В результате специалисты по языкам разной степени изученности оказываются в неравном положении, а общая картина искажается: те, кто имеет возможность заглянуть в качественный этимологический словарь, могут определить заимствованную природу для большего числа слов.

Базисные слова обычно непроеизводны и обладают высокой устойчивостью при том, что выпадением из списка считается не только исчезновение слова из языка, но и любой сдвиг его значения (ср. англ. *flesh*: 'мясо' > 'плоть') или смена стиля (ср. такие русские слова, как око, перешедшее в высокий стиль и замененное в списке словом глаз, или брюхо, перешедшее в низкий стиль и замененное словом живот) на то, чтобы слово выпало из списка базисной лексики, уходят столетия (скорость замен в сводешевском списке рассчитывается по формуле, предложенной С. А. Старостиным [Старостин 1989/2007: 426]:  $N(t) = N_0 \cdot e^{-\lambda t}$ , где  $N_0$  – объём исходного списка, т. е. 100 %,  $N(t)$  – доля слов, сохранившихся спустя время  $t$ ,  $\lambda$  – константа, равная 0,05). Так, «любой романский язык в своем стословном списке сохраняет около 80–90 % слов, бытовавших в этом списке в прароманском (= латинском) языке. Любой современный славянский или германский язык в этом списке сохраняет порядка 80–90 % слов, реконструируемых для славянского или германского праязыка, а любой современный индоевропейский язык – порядка 50 % слов гипотетического праиндоевропейского и т. п.» [Бурлак, Старостин 2005: 13–14].

Выбор для обоснования языкового родства именно базисной лексики, а не грамматики, обусловлен не только отсутствием грамматических морфем в языках изолирующего типа, не только скудостью фонемного состава большинства грамматических морфем, но и тем, что грамматика, будучи не рефлекслируемой, не осознаваемой носителями языка, в большей степени, чем базисная лексика, подвергается влиянию при интенсивных языковых контактах.

Базисность лексики положительно коррелирует с частотностью: как показано в работе [Бурлак 2021], бóльшая половина стословника в самых разных языках (были рассмотрены русский, чешский, польский, английский, немецкий, нидерландский, французский, португальский, испанский, арабский, турецкий, японский и китайский

языки) «обычно входит в первую тысячу по частотности, а за пределами третьей тысячи оказываются лишь 10–15 слов» [Бурлак 2021: 275].

*Таблица 1*

Частотность слов из Сводешевского списка базисной лексики

Частотность	Рус.	Чешск.	Польск.	Англ.	Нем.	Нид.	Франц.	Порт.	Исп.	Араб.	Тур.	Яп.	Кит.
1–999	63	57	51	58	54	52	45	63	63	52	70	58	48
1000–1999	18	23	25	26	25	9	16	18	21	17	18	22	19
2000–2999	8	4	8	6	5	21	18	11	8	12	5	10	14
3000–3999	2	8	8	6	6	14	7	5	3	7	2	3	5
4000 и более	9	8	8	5	16	4	20	3	5	12	5	7	14

Логично предположить, что устойчивость базисной лексики основана не только на ее частотности в языке в целом, но и на ее раннем усвоении: чем раньше в ходе онтогенеза усваивается то или иное слово, тем меньше вероятность, что оно будет вытеснено заимствованием. Таким образом, особый интерес представляет сопоставление списков базисной лексики, полученных в ходе исследования языкового родства, со списками лексики, рано осваиваемой детьми.

В настоящей работе рассмотрены данные макартуровских опросников для русского, иврита, английского, немецкого, французского и португальского языков (опросник для русского языка взят из работы [Елисеева и др. 2017], списки слов из прочих опросников были любезно предоставлены М.Б. Елисеевой). В этих опросниках перечисляются слова, которые нормально развивающийся ребенок с большой вероятностью будет знать к трем годам. Разумеется, разные дети выучивают разные слова в разное время: по данным [Елисеева и др. 2017], среди носителей русского языка 50 % девочек в полтора года понимают 263 слова, 50 % мальчиков – 248 слов из 716 слов (включая звукоподражания и имена близких), перечисленных в списке. Тем не менее «факт включения в опросник того или иного слова весьма значим: исследователи (на основании данных спонтанной детской речи) предполагают, что для инпута типичны те или иные единицы» [Елисеева 2021].

Во всех рассмотренных языках в число рано осваиваемых слов попадает весьма значительная доля списка базисной лексики. При

этом как составленный на основе авторской интуиции список Сводеша, так и список «Лейпциг–Джакарта», основанный на опросе специалистов о заимствованном или исконном характере слов с соответствующими значениями, показывают примерно одинаковую картину.

Таблица 2

Процент базисных слов, осваиваемых в раннем возрасте

	Русский	Английский	Немецкий	Французский	Португальский	Иврит
Список Сводеша	71	64	66	66	50	51
Список «Лейпциг–жакарта»	69	65	68	64	45	52

При этом в каждом из рассмотренных языков до трех лет осваивается от половины (португальский) до 71 % (русский) стословных значений. Это представляется важным, поскольку получается, что к тому моменту, когда у ребёнка, воспитывающегося в монолингвальной семье, появляется шанс встретиться с другим языком, т.е. при сукцессивном билингвизме, значительная часть базисной лексики оказывается уже выученной. Соответственно, снижается вероятность того, что базисные слова будут забыты и заменены на заимствования.

Столь раннее освоение базисной лексики объясняет и то, почему при интенсивных языковых контактах она может сохраняться лучше, чем грамматика: к тому моменту, когда грамматика еще только начинает осваиваться, значительная часть базисной лексики оказывается ребенку уже известна.

Пересечение базисной и рано осваиваемой лексики оказывается достаточно универсальным: 35 значений из стословника оказались представлены во всех рассмотренных опросниках, 14–в пяти, 16–в четырех, по четыре–в двух и в трех опросниках, 5 слов рано осваивают носители лишь одного из рассмотренных языков, и 22 слова носители всех рассмотренных языков осваивают после трех лет.

Интересно, что список Сводеша несколько сильнее коррелирует с ранним освоением, чем список «Лейпциг–Джакарта»: среди тех слов, которые имеются в последнем, но не в первом, в шести списках присутствует лишь 13 % (5 слов из 38), в пяти списках–26 % (10 слов), в четырех–18 % (7 слов). Среди тех слов, которые име-

ются в сводешевском стословнике, но отсутствуют в списке «Лейпциг–Джакарта», в шести списках присутствует 24 % (9 слов из 38), в пяти – 16 % (6 слов), в четырех – 21 % (8 слов).

Существует некоторая корреляция между частотностью базисных слов и их ранним освоением: те базисные слова, которые входят в первую или вторую тысячу по частотности, осваиваются в целом раньше, чем более низкочастотные слова.

Таблица 3

Доля рано осваиваемых базисных слов

Частотность	Русский	Английский	Немецкий	Французский	Португальский
1–999	79 %	76 %	80 %	76 %	54 %
1000–1999	83 %	62 %	60 %	88 %	83 %
2000–2999	63 %	50 %	100 %	72 %	45 %
3000–3999	0 %	33 %	33 %	43 %	40 %
4000 и более	2 %	0 %	19 %	25 %	0 %

Прямые статистические подсчеты во многих случаях затруднены, поскольку нередко в списке рано осваиваемой лексики слова фигурируют не в своей начальной форме: для таких частей тела, как ногти или волосы, раньше осваивается форма множественного числа, так же, как и для рук, ног, глаз и ушей – в тех языках, где нет двойственного числа. Достаточно часто среди рано осваиваемых слов встречаются формы с уменьшительными суффиксами – «глазки» вместо «глаза» или т. п. И это находит свои параллели в историческом развитии языков: так, при креолизации пиджинов слова из языка-лексификатора могут переходить в них в форме множественного числа, ср. токпис. *tit* ‘зуб’ < англ. *teeth* ‘зубы (мн.ч.)’, гаит. *zue* ‘глаз’ < франц. *les yeux* ‘глаза (мн.ч.)’ (ср. форму *yeux*, а не *œil* в макартуrowsком опроснике для французского языка). Если язык не проходит в своем развитии стадию передачи через неполноценных носителей, то при освоении грамматики носители языка оказываются в состоянии выделить в таких словах грамматические показатели, и в следующие поколения эти слова обычно переходят во всей совокупности форм.

При развитии языков нередки замены слов на производные с уменьшительными суффиксами, ср., например, рус. солнце или сердце (оба – с уменьшительным суффиксом \*-ыц-). При глоттохро-

нологических подсчетах такие случаи не считаются заменами, в то время как образования с другими суффиксами трактуются как замены [Kassian et al. 2021: 958–960]. Например, в британских языках глагол индоевропейский глагол ‘умирать’ (\*mer-) заменился на глагол \*marw-, производный от прилагательного \*marw ‘мертвый’. Хотя корень здесь остался тем же самым, данный случай трактуется как отдельное эволюционное событие – замена в стословнике, или «деривационный дрейф» [там же: 959–960]. Не считаются «деривационным дрейфом» случаи, когда слово меняет тип склонения или спряжения (хотя следует проверять, не являются ли однокоренные слова разных словоизменительных типов параллельными аффиксальными образованиями от некоторого праязыкового корня [там же: 958]). Вероятно, также не следует считать заменами в стословнике случаи, когда единственное число заменяется на множественное. Можно предположить, что в языках с развитой системой вежливости в число показателей, которые не вызывают «деривационного дрейфа», должны входить показатели вежливости. Вероятно, решение о том, какие образования следует, а какие не следует относить к числу случаев «деривационного дрейфа», имеет смысл принимать с учетом данных об усвоении языка детьми.

Для целого ряда понятий в разных языках существуют специальные детские обозначения, ср. например рус. тётя, англ. *lady* (а не *woman*), франц. *dame* (а не *femme*), порт. *senhora* (а не *mulher*) в значении ‘женщина’. Хотя они и не совпадают с наиболее частотными и стилистически нейтральными обозначениями соответствующих понятий в соответствующем языке (что необходимо для включения слов в списки базисной лексики), их раннее освоение важно, поскольку они приучают ребенка к тому, какие части реальности надлежит выделять и обозначать отдельными словами. Поскольку не существует никакого универсального алгоритма членения реальности на фрагменты, заслуживающие отдельных названий, знакомство подрастающего поколения с тем, как это делается в данном конкретном языке (в данный период времени), представляется важным компонентом языкового наследования. Возможно, по крайней мере некоторые из известных компаративистике замен в стословниках обязаны своим появлением подобным детским обозначениям. Похожий случай можно наблюдать в современном русском языке, где слово мать (одно из

базисных, хоть и не входящих в стословник) постепенно вытесняется происходящим из детского языка словом *мама*: согласно данным Национального корпуса русского языка, за период после 1950 г. слово *мать* имеет ранг частотности 276 (частотность 188.91 ipm), что на 31 пункт ниже, чем по корпусу в целом (с 1682 г.), а *мама* – ранг 290 (частотность 179.52 ipm), что на 157 пунктов выше, чем по корпусу в целом.

Отдельного внимания заслуживают принципы отбора лексики: они несколько отличаются при составлении макартуровских опросников и стословных списков для лексикостатистического и глоттохронологического анализа. При составлении стословных списков требуется избегать синонимов, выбирая для каждого значения наиболее частотный и стилистически нейтральный вариант. В опросниках же синонимичные (или квазисинонимичные) слова могут стоять в одной клетке, как, например, рус. *говорить* и *сказать*, *слушать* и *слышать*. В других языках оба синонима (или квазисинонима) могут входить на правах отдельных лексем, ср. англ. *say* ‘сказать’ и *talk* ‘говорить’, *hear* ‘слышать’ и *listen* ‘слушать’.

Данные опросников для разных языков оказываются не вполне сравнимы друг с другом (и со стословниками) с точки зрения покрываемого круга понятий вследствие того, что отбор лексики в них ведется не по значениям, а по лексемам. Лексемы же могут охватывать разный круг значений. Например, в языке может быть много глаголов плавания – в зависимости от того, кто (или что) плывёт, как плывет, по течению или против течения и т.п. [Майсак, Рахилина (ред.) 2007] – или несколько глаголов падения (описывающих падение с высоты отлично от падения вертикально стоящего предмета или от падения одушевленного объекта при движении [Аста... 2020]). При сборе стословника требуется применять контекстный анализ, например, в качестве глагола ‘плавать’ выбирать тот, который будет употреблен в контекстах типа «Кто-нибудь из твоих друзей не умеет плавать?», «Если ты не научишься плавать, ты утонешь», «Вон плавает какой-то человек» [Kassian et al. 2010]. На наш взгляд, это дополнение к лексико-статистической методике является очень ценным, поскольку в процессе языкового наследования ребенок, овладевающий языком во время чувствительного периода, воспринимает обращенную к нему речь и вычленяет слова из фраз, понимая смысл

по контексту и ситуации. Соответственно, лучше всего наследуются те слова, которые встречаются в тех контекстах, которые попадают чаще всего, поскольку больше всего нужны в повседневной жизни. И именно такие контексты выписаны как диагностические в статье [Kassian et al. 2010].

Сопоставление списков базисной лексики с данными макартуровских опросников показывает, что базисная лексика, хоть и в меньшей степени, чем культурная, оказывается подверженной влиянию культуры: так, например, ни в один из списков лексики, осваиваемой детьми, растущими в реалиях современной европейской цивилизации (включая Израиль), не попали слова ‘вошь’, ‘умереть’ и ‘убить’. Ни в одном из рассмотренных опросников нет ни одного базисного слова, связанного с огнем—ни существительных ‘огонь’, ‘дым’, ‘зола/пепел’, ‘уголь’, ни глаголов ‘жечь’ и ‘гореть’ (единственное исключение содержит русский список: в нем есть слово дрова, что можно с некоторой натяжкой засчитать за позицию «дерево как материал» в списке «Лейпциг–Джакарта»), зато встречаются названия пожарных и пожарных машин (например, англ. *fireman* и *firetruck*). Песок современным детям известен только в качестве неотъемлемой части песочницы—так что, например, в английском и немецком опросниках есть слова *sandbox* и *Sandkasten* соответственно, но нет слова *sand / Sand* ‘песок’. Нет частей тела животных (‘хвост’, ‘перо’, ‘крыло’) и частей растений (‘лист’, ‘корень’, ‘кора’, ‘семя’; единственным исключением является слово ‘лист’ в португальском опроснике). Практически нигде нет внутренних частей тела, таких, как ‘кость’, ‘кровь’, ‘сердце’ или ‘печень’ (единственное исключение—слово *cœur* ‘сердце’ во французском опроснике). Такие элементы окружающей реальности, как ‘змея’, ‘лужа’, ‘ресница’, ‘лоб’, ‘дрова’, присутствуют в одних опросниках и отсутствуют в других.

Некоторые различия в составе опросников, а также их отличия от списков исторически устойчивой лексики связаны, как кажется, в большей степени с языковыми, а не с культурными особенностями. Так, например, в португальском языке в число рано осваиваемой лексики не входят местоимения ‘ты’ и ‘мы’, поскольку в португальском, в отличие от русского, английского, немецкого и французского, местоимения не являются обязательным компонентом предложений с глаголами первого и второго лица. В русском языке нет обобща-

ющего глагола, совмещающего значения ‘идти’ и ‘ехать’ (подобно англ. *go* – одной из позиций списка «Лейпциг–Джакарта»). Во французском и португальском нет ‘лежать’, ‘сидеть’ и ‘стоять’, поскольку соответствующие значения передаются конструкциями типа «быть сидя». В русском опроснике нет ни одного глагола со значением ‘~бить’, а в немецком – целых два (а во французском даже три).

Эти наблюдения проясняют механизм замены единиц базисной лексики: если слово по тем или иным причинам становится достаточно редким и/или поздно осваиваемым, оно легче подвергается замене. Например, слово ‘гора’ в рассмотренных языках не входит в число рано осваиваемой лексики – и этому есть параллель в истории английского языка, где можно видеть замену этого слова на французское заимствование *mountain* (любопытно, что единственный язык, где ‘гора’ представлена хотя бы корнем – в слове *горка* – является также единственным из рассмотренных языков, где этот корень находит параллели в других языках семьи, ср. др.-инд. *giri* – ‘гора’). Слово ‘круглый’ не входит в число рано осваиваемой лексики ни в одном из рассмотренных индоевропейских языков – и в праиндоевропейском не реконструируется общей лексемы со значением ‘круглый’, в разных индоевропейских языках слова с таким значением происходят из разных источников (например, для пратюркского реконструируется даже два ‘круглых’: «круглый-плоский» и «круглый-шарообразный»). Это позволяет объяснить отсутствие корреляции между наличием слова в списках рано осваиваемой лексики и рангом его устойчивости, вычисленным компаративистами на основании сравнительно-исторического изучения языков разных семей: за время, прошедшее от реконструированных праязыков до настоящего момента, успело смениться немало культурных особенностей, и это оказывало влияние в том числе и на базисную лексику.

Сравнение списков базисной и рано осваиваемой лексики показывает также различия в интуиции исследователей языкового родства и детской речи: некоторые очень устойчивые слова (такие как ‘имя’, ‘хвост’, ‘приходить’ или ‘лист’) не встречаются (или практически не встречаются) в макартуровских опросниках, и наоборот, некоторые рано осваиваемые слова не фигурируют в списках базисной лексики, несмотря на то, что соответствующие реалии должны быть знакомы представителям любых культур. Впрочем, есть расширенные списки



базисной лексики: 200-словный список Сводеша и 400-словный список, разрабатываемый Московской школой компаративистики,—там представлены такие рано осваиваемые слова, как ‘плохой’, ‘мокрый’, ‘голодный’, ‘искать’, ‘ломать’ и др. Возможно, исходя из данных по раннему усвоению лексики детьми, в расширенные списки базисной лексики имело бы смысл включить такие слова, как ‘нож’, ‘улыбаться’, ‘голый’, ‘ещё’, ‘опять/снова’, ‘река’ (возможно, также ‘озеро’), а также разделить ‘кричать’ и ‘плакать’.

### Литература

1. Бурлак С. А. Устойчивость и частотность: есть ли корреляция? // *Journal of Language Relationship*. 2021. № 19 (3–4). P. 293–307.
2. Бурлак С. А., Старостин С. А. Сравнительно-историческое языкознание. М.: Академия, 2005.
3. Глаголы движения в воде: лексическая типология / Под ред. Т. А. Майсак, Е. В. Рахилиной. М.: «Индрик», 2007.
4. Елисеева М. Б. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексикона детей-билингвов // *Вестник Череповецкого государственного университета. Филологические науки*. 2021. № 2. С. 33–46.
5. 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. 2е, испр. и доп. Иваново: ЛИСТОС, 2017.
6. Мейе А. Введение в сравнительно-историческое изучение индоевропейских языков. М.–Л.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1907/1938.
7. Национальный корпус русского языка. 2003–2022. Доступен по адресу: [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru).
8. Старостин С. А. Сравнительно-историческое языкознание и лексикостатистика // Старостин С. А. Труды по языкознанию. Москва: ЯСК, 2007. С. 407–447.
9. *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды Института лингвистических исследований. 2020, Т. XVI. Ч. 1.
10. Kassian A. S., Zhivlov M., Starostin G., Trofimov A., Kocharov P., Kuritsyna A., Saenko M. Rapid radiation of the Inner Indo-European languages: an advanced approach to Indo-European lexicostatistics // *Linguistics*. 2021. V. 59. № 4. P. 949–979. <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0060>
11. Kassian A., Starostin G., Dybo A., Chernov V. The Swadesh wordlist. An attempt at semantic specification // *Journal of Language Relationship*. 2010. № 4. P. 46–89.
12. Tadmor U. Chapter III. Loanwords in the World’s Languages: Findings and results // Haspelmath, Martin, Uri Tadmor (eds.) *Loanwords in the World’s Languages. A comparative handbook*. 2009. P. 55–75.

*Седойкина (Пивень) Анастасия Владимировна*  
*Детский сад № 134 Выборгского района*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
*piven\_anastasia@mail.ru*

## **РУСИЗМЫ В РЕЧИ ЯКУТСКО-РУССКИХ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ**

**Аннотация.** Примерно с 2,5 лет в активном лексиконе якутско-русских детей-билингвов существенно увеличивается количество русских слов, в том числе русизмов. Но порой неясно, воспроизводит ли ребенок звукослоговую структуру слова, характерную для якутского языка, или отдает предпочтение русскому произношению с некоторыми элементами якутского.

**Ключевые слова:** билингвизм, дети-билингвы, якутско-русские дети-билингвы, освоение языка, заимствование, русизмы.

## **RUSSIANISMS IN THE SPEECH OF YAKUT-RUSSIAN BILINGUAL CHILDREN**

**Abstract.** Since the age of about 2.5 years old the number of Russian words, including Russianisms, significantly increases in the active vocabulary of Yakut-Russian bilingual children. But sometimes it is not clear whether the child reproduces the sound-syllabic structure of the word characteristic of the Yakut language, or prefers Russian pronunciation with some elements of Yakut.

**Key words:** bilingualism, bilingual children, Yakut-Russian bilingual children, language acquisition, borrowing, Russianisms.

Заимствование слов – естественный процесс языкового развития любого народа, которое происходит через разговорную речь. В Республике Саха, помимо якутско-русского, русско-якутского видов двуязычия, наблюдается новый вариант языка – «смешанный» [Пивень 2019].

Данная статья является продолжением исследования речевого поведения якутско-русских детей-билингвов в Республике Саха. Результаты предыдущих исследований были опубликованы нами ранее [Пивень 2016; 2017; 2018; 2019].

Исторически сложилось, что два народа тесно сосуществуют на протяжении длительного времени. Много лет в Республике Саха якуты и русские проживают бок о бок; в результате такой тесной близости между народами происходит активное взаимодействие языков.

С самого его (взаимодействия) начала якутский язык оказывает сильное влияние на лексику русского и наоборот.

Одна из первых причин заимствований—это необходимость называния новых предметов и понятий. С приходом русских в обиход якутов входили новые бытовые предметы. В лексикон якутов вошло много русских слов и понятий, которые ранее им были неизвестны. Например, с появлением в быту якутов металлического ведра появилось слово биэдэрэ. Раннее у якутов была посуда из бересты ыаҕас (берестяная посуда для хранения молочных продуктов). Русские заимствовали и узнавали у якутов новые слова, что объясняется воздействием образа жизни якутов на русских, так как в суровом климате устройство ведения хозяйства якутами являлось оптимальным.

Современный якутский язык содержит много слов, проникших из русского языка или через него. Большая часть русизмов произносится и пишется по правилам якутского языка, что способствует изменению звукового и буквенного состава русских слов, т. е. внешней их оболочки.

Фонетика и графика якутского языка имеет существенное отличие от фонетики и графики русского (см., например, [ЛЭС 1990; Дьячковский 1977; Харитонов 1947]). В якутском алфавите 40 букв. Из них специфическими для якутской азбуки являются 7 букв: *ө, ү* (гласные), *б, н, һ, дь, нь* (согласные). 8 гласных букв (*и, у, ы, э, ө, о, а*) служат для обозначения 20 гласных звуков: 8 кратких, 8 долгих гласных и 4 дифтонга (*иэ, үө, ыа, уо*). Долгие гласные обозначаются двумя одинаковыми буквами и произносятся протяжно. От того, как произносится гласный (кратко или долго), может зависеть значение слов или грамматических форм слова. Например, *ам*—конь, *аам*—имя, *кус*—утка, *куус*—обнимать.

Ударение в якутском языке всегда падает на последний слог.

В якутском языке существует закон гармонии гласных звуков, из которого следует, что в одном слове могут сочетаться друг с другом только определенные гласные, например, только задние (*а, ы, о, у*) или только передние (*э, и, ө, ү*) гласные, произношение которых различается в зависимости от положения языка во рту. Так, если в первом слове слова стоит гласный заднего ряда, то и в следующих слогах должны быть гласные заднего ряда. Следовательно, если в первом слове слова стоит гласный переднего ряда, то за ним могут следовать

только гласные переднего ряда. Помимо закона гармонии гласных, существуют определенные нормы употребления согласных в начале, в середине и в конце слов. Согласные *б, й, н, р* в начале слова не употребляются. В середине слова рядом могут стоять только два разных или одинаковых согласных. В конце слова употребляется один согласный. В начале слов не допускается стечения двух, а в середине – трех согласных (кружка – курууска). В заимствованных словах сочетания согласных разделяются вставочными гласными (ведро – биэдэрэ).

Согласные *б, г, д, й, к, л, м, н, п, р, с, т, х, ч* почти не отличаются от соответствующих русских звуков, а вот согласные *б, н, һ, дь, нь* есть только в якутском языке. При этом отсутствует несколько согласных звуков, существующих в русском языке: *в, з, ж, з, ф, ц, ш, щ*. Стоит отметить, что в заимствованных словах пишутся *в, ж, з, ц, ш, щ*, но слышать эти звуки можно лишь у лиц, хорошо владеющих русским языком.

Особенности фонетики якутского языка обусловили сильное изменение звукового состава русских слов, заимствованных в первую очередь через разговорный язык. Такое переделывание слов на якутский «лад» связано с трудностями произношения заимствованного русского слова в разговорной речи. Многие слова очень видоизменились, например, коробка – *хоропка*, машина – *массыына* и др. Заимствуя слово, якуты подвергают его действию фонетических норм якутского языка. Например, слово произносится по закону гармонии гласных (машина – *массыына*, баран – *бараан*), или на месте стечения двух-трех согласных вставляется гласный (ведро – *биэдэрэ*) и т. д.

Стоит отметить, что порой заимствуется слово, которое уже существует в якутском языке. Например, существительное кровать на якутском – *орон*. Но современный якутский словарь *SakhaTyla.Ru* предлагает второй вариант – *кырабаат*.

Мы предприняли попытку проследить, как якутско-русские дети-билингвы используют в своей речи заимствованные слова. Произносят ли они якутское слово с учетом правил и произношения, характерных для якутского языка, или отдают предпочтение русскому произношению с элементами якутского.

В исследовании приняли участие 9 детей-билингвов 4–7 лет, проживающих в Хангаласском, Кобяйском районах и городе Якутске Республики Саха (Якутия).

Детям предлагалось рассмотреть 17 картинок, предметы на которых назывались заимствованными словами: ньуска, курууска, хоруопка, бииккэ, тэриэлкэ, кыра тэлиэскэ (детская коляска), *массыына*, *ыскаап*, *ыстаан*, *биздэрэ*, *күлүүс*, *бэрэски*, билэсиппизт, *бирээнник*, *куурусса*, *суухара*, бараан; 17 – незаимствованными: эһэ (медведь), *ыт* (собака), *чыычыых* (птичка), *балык* (рыба), *бэргэһэ* (шапка), *быһах* (нож), *суорбан* (одеяло), *орон* (кровать), *түннук* (окно), *кун* (солнце), *мас* (дерево), *сибэкки* (цветок), *суол* (дорога), *уол* (мальчик), *кыыс* (девочка), *ат* (лошадь), *кус* (утка).

В первой части эксперимента инструкцию ребенку мама или папа давали на якутском языке («Бу тугуй?» – «Что это?»), во второй части – на русском. Ответы детей записывались на диктофон.

Айтал (6) (лошкаһа, чашкаһа, коробкаһа и т.д.) и Роберт (3,11) (каопһа, каляһа) называют русское слово и прибавляют аффикс –һа, ставя ударение на последний слог. В якутском языке все основные грамматические значения выражаются с помощью аффиксов, присоединяющихся к основе. В первом случае к русскому слову прибавляется якутский аффикс –һа, который обычно присоединяется к основе глагола физического воздействия на объект.

Мама показывает картинку с изображением ложки и спрашивает: «Бу тугуй?» Айтал отвечает: *Лошкаха*. Мама поправляет: «*Ньуска де*» (Ложка же). Айтал отвечает: «Не». Далее мама настаивает, чтобы Айтал называл картинки по-якутски. Мама не может не поправлять и просит Айтала говорить по-якутски: велосипед Айтал называет велик, мама говорит: «*Сахалы ити!*» (По-якутски как?) Айтал: «*Велосипед*».

Стоит отметить, что мама настойчиво просит ребенка говорить по-якутски, но Айтал продолжает воспроизводить слово лишь путем добавления аффикса –һа, ставя ударение на последний слог. Даже вторую часть заимствованных слов Айтал либо воспроизводит путем постановки ударения на последний слог и путем добавления аффикса –һа, либо просто называет слово по-русски. Мама показывает картинку с изображением медведя, Айтал говорит, что это медведица. Мама: «*А то сахалы хайдах буоларый?*» Айтал: «*Медведица*». Мама: «*Эһэ*». Айтал повторяет, но заменяет якутский согласный һ на русский г – эгэ. А на просьбу назвать цветок по-якутски говорит: «*Цветочек баар*» (есть).

Дьулустаан (6,3) называет картинки по-русски, но ударение ставит на последний слог. Папа просит говорить по-якутски, подсказывает. Папа показывает картинку с изображением курицы и спрашивает: «Бу тугуй?» Дьулустаан: «Курица». Папа: «Сахалыы!» Дьулустаан: «Петушок».

Аделина (7,1) называет шкаф скаапчик, комментируя при этом: «Сахалыы только знаю». На якутском слово шкаф – *ыскаап*. Аделина опускает первый гласный и добавляет русский уменьшительно-ласкательный суффикс –*чик*.

Только у одного ребенка встретилось заимствованное слово *ньуоска* (Айтал, 7). Остальные дети вместо якутского согласного [нь] воспроизводили русский согласный [л] или ставили в русском слове ударение на последний слог: [*лоуску*] (Лина, 6), [*лоскаА*] (Эрэл, 7).

Слово *биэдэрэ* (ведро) Аделия 3,10 и Роберт 3,11 заменяют на русское слово *корзинка*, а слово велосипед Роберт заменяет на *самокат*.

В лексиконе детей практически нет таких недавно заимствованных слов, как *бирээнник* (пряник) и *суухара* (*сухарь*). Дети называли либо просто пряник, либо *кексик* (Роберт, 3,11), либо *печенье* (Аделия, 3,10; Эрэл, 7), *сухие палочки* (Айтал, 6).

Активное заимствование русских слов положительно влияет на пополнение словарного запаса якутов и способствует освоению второго (неродного) языка – русского. Приведенные выше примеры свидетельствуют о доминировании второго русского языка в речи якутских детей-билингвов. Дети-билингвы знают «давно» заимствованные русские слова, например, *ньуоска* (ложка), *курууска* (кружка), *хоруонка* (коробка), *бишккэ* (вилка), *тэриэлкэ* (тарелка) и др. Но в большинстве случаев отдают предпочтение русским словам, а если их просят назвать слово по-якутски, то добавляют якутский аффикс к русскому слову и/или ставят ударение на последний слог.

### Литература

1. Дьячковский Н. Д. Звуковой строй якутского языка: Вокализм. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1977.
2. Дьячковский Н. Д. Звуковой строй якутского языка: Консонантизм. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1977.
3. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: «Советская энциклопедия», 1990.
4. Пивень А. В. О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии

- // Проблемы онтолингвистики–2018: Материалы ежегодной науч. конф. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 436–439.
5. *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. Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 41–44.
  6. *Пивень А. В.* О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики–2016: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 115–120.
  7. *Пивень А. В.* Языковое доминирование в речи якутско-русских детей-билингвов // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: Материалы ежегодной науч. конф. Иваново: ЛИСТОС, 2019. С. 363–370.
  8. *Харитонов Л. Н.* Современный якутский язык. Якутск: Госиздат ЯАССР, 1947.

*Чиглова Елена Ильинична*  
*ЧГУ, г. Череповец, Россия*  
*osminkinae@gmail.com*

## **ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ЛИЧНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (ПЕРВЫЙ ЯЗЫК)**

**Аннотация.** Освоение морфологического согласования детьми в каждом отдельном языке обладает своими особенностями. Мы рассматриваем освоение глагольного согласования в немецком языке относительно подобного освоения в английском и русском языках. Немецкий язык, обладая сходными чертами как с русским, так и с английским языком, оказывает влияние на стратегию его освоения ребенком, в результате чего последняя приобретает сходство со стратегиями как детей-англофонов, так и детей, осваивающих русский язык. В данной статье мы приводим особенности стратегии детей, осваивающих немецкий язык, при освоении личных глагольных форм и соответствующих личных местоимений. Анализ сходств и различий между детьми, осваивающими разные языки, позволяет говорить о существовании онтогенетических универсалий, обусловленных типологическими особенностями этих языков.

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

## **ACQUISITION OF FINITE VERB FORMS IN THE GERMAN, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (FIRST LANGUAGE ACQUISITION)**

**Abstract.** Acquiring morphological concord by children is different from language to language. We study verb concord in the German language and compare it to those in the Russian and English languages. Bearing similarities to both Russian and English, German determines the strategy and pattern of its acquisition by young children. This results in the strategy of German-speaking children having features similar to the ones of English- and Russian-speaking children. In this article we highlight the peculiarities of the strategy of a German-speaking child when acquiring finite verb forms and corresponding personal pronouns. The analysis of similarities and differences of the strategies of children acquiring English, Russian and German as their first language suggests the existence of universal traits of first language acquisition based on the typological traits of the language.

**Key words:** category of person, finite verb forms, personal pronouns, deixis, morphology.



Вопросы становления морфологической системы при индивидуальном языковом развитии ребенка активно изучаются от начала появления онтолингвистики как науки. Тема генеза глагольной системы при освоении родного языка рассматривалась многими известными онтолингвистами – от Н. Хомского до Д. Слобина и М. Томаселло. Основная масса исследований осуществлялась на материале английского языка. Среди отечественных онтолингвистов, занимавшихся вопросами освоения глагольных форм в русском языке, нужно выделить работы С. Н. Цейтлин, Н. В. Гагариной, Г. Р. Добровой и других. В свою очередь автором данного исследования было предложено сравнение освоения категории лица в русском и английском языках, которое позволило выявить определенные онтогенетические универсалии – как общие, так и обусловленные типологическими характеристиками рассматриваемых языков. В фокусе упомянутого исследования находились языковые элементы, маркированные категорией лица: личные местоимения и личные глагольные формы. Было установлено, что дети-англофоны в значительно большей степени склонны к ошибкам в морфологическом согласовании (употреблению неконвенциональных форм личных местоимений и личных глагольных форм) в ходе освоения категории персональности, чем дети, осваивающие русский язык. Это привело к выводу о влиянии морфологического строя языка на характер речевого развития ребенка: чем богаче морфология, тем меньше ребенок делает ошибок при морфологическом согласовании, хотя, казалось бы, должно быть наоборот [Чиглова 2022].

Продолжая работу в заданном направлении, мы провели исследование речи ребенка, осваивающего немецкий язык в качестве родного. В мировой онтолингвистике представлено немало работ, посвященных освоению немецкой морфологии и синтаксиса детьми, однако основная их часть посвящена детям младшего школьного возраста или дошкольникам от 3-х лет, то есть уже освоившим персональный дейксис. В нашем исследовании мы сохраняем фокус на языковых элементах, маркированных категорией персональности, и рассматриваем детей раннего возраста – до 3-х лет.

В настоящей статье мы отводим центральное место личным глагольным формам, не упуская, однако, из виду и личные местоимения. Особый интерес у нас вызывают элементы и формы 1-го и 2-го лица

как собственно дейктические. Таким образом, целью нашего исследования является изучение особенностей освоения системы личных глагольных форм, а также личных местоимений ребенком, осваивающим немецкий язык в качестве родного. Являясь по структуре флективно-аналитическим, немецкий язык занимает промежуточное положение между русским и английским. Для нас важно то, что глагольная система в нем образуется как раз аналитическими формами с элементами синтетизма, а местоименная – супплетивными формами. То есть элементы, маркированные категорией лица в немецком языке, больше аналитические. Исходя из этого, мы полагаем, что речевой онтогенез немецкого ребенка будет иметь больше сходства с речевым онтогенезом ребенка-англофона. В то же время разнообразие глагольных форм в немецком языке выше, чем в английском, что, по нашему мнению, должно сообщать определенное (пусть и незначительное) сходство с детьми, осваивающими русский язык.

Материалом исследования послужили аудиозаписи и транскрипты речи немецкой девочки Каролины, взятые из международной базы CHILDES. Всего было исследовано 17969 контекстов, соответствующих 19 часам и 10 минутам аудиозаписей. Мы рассматривали период от начала говорения (появления различимых оболочек слов) в 11 месяцев 25 дней до возраста 2 года 3 месяца. По возможности мы адаптировали детскую речь, сообразовав ее с нормативным произношением, за исключением некоторых случаев, когда ребенок говорил неразборчиво.

В ходе исследования мы выделили ряд особенностей. Во-первых, как и дети-англофоны, немецкие дети часто делают ошибки при морфологическом согласовании, то есть некорректно выбирают глагольную форму, которая не сочетается с подлежащим: *Ich essen* (= *Ich esse*) (01.10.29). *Ich machen kleiner machen* (= *Ich mache*) (01.11.08). *Ich sollten um ma macht* (= *Ich soll ... machen*) (02.01.03). Как видим, Каролина предпочитает глагольную форму, совпадающую с формой инфинитива и личной формой 1 и 3 лица множественного числа настоящего времени – именно эта форма появляется в речи Каролины одной из первых. Также есть примеры неконвенционального выбора форм личных местоимений: *Mich da bin* (= *Ich bin da*) (01.06.13). *Bär du* (= *für dich*) (01.11.04).

В характерном примере *Ich Hose sucht* (01.11.14) можно видеть

неконвенциональное, на первый взгляд, сочетание личного местоимения и личной глагольной формы, однако все сложнее: это может быть либо детский недоразвитый перфект (*Ich habe die Hose gesucht*), либо неправильно употребленный инфинитив в высказывании с пропуском личной формы модального глагола (*will, soll, muss*, ср.: *Ich will die Hose suchen*). Во втором случае, скорее всего, дело может быть в эффекте, оказываемом процессом освоения личных глагольных форм единственного числа Präsens, при котором ребенок начинает употреблять их даже там, где не надо (в неконвенциональных контекстах). Именно в данный период Каролина как раз начинает часто употреблять глаголы в форме 3 лица единственного числа.

Также в речи немецкой девочки мы обнаружили так называемую неконвенциональную гибридную глагольную форму, представляющую собой сочетание формы 3 лица единственного числа настоящего времени (*schläft*) и совпадающих друг с другом форм инфинитива и личных форм 1 и 3 лица множественного числа настоящего времени (*schlafen*): Мама: *Was macht der Papi?* Каролина: *Pappi schläfen* (01.10.18). Еще одна частая ошибка – смешение личной формы и инфинитива при опущении личной формы модального глагола: *Ayche nicht weglauft* (= *Ayche soll nicht weglaufen*) (02.01.21). Как известно, в речи детей-руссофонов подобные формообразовательные инновации встречаются еще более часто (ср.: шёла вместо шёл, писаю вместо пишу, едю вместо ем). Согласно С. Н. Цейтлин, «одна из основных сложностей русской морфологии – наличие у глагола не одной, а двух словоизменяемых основ» [Цейтлин 2000: 140]. В немецком языке дети сталкиваются с наличием глаголов сильного спряжения, для которых характерно изменение корневой гласной (ср.: *schlafen* – *schläft*). Таким образом, здесь мы можем наблюдать сходство в речевом онтогенезе русо- и германофонов.

Что касается порядка появления в речи элементов, маркированных категорией лица, то он соответствует следующему: 1) императив, 2) инфинитив / форма 1 и 3 лица множественного числа настоящего времени глагола, 3) «я», 4) личные глагольные формы 3 лица единственного числа, 5) «ты», 6) личные глагольные формы 2 лица единственного числа. Примечательно, что практически аналогичный порядок характерен и для русского языка [Чиглова 2019].

Вышеприведенные наблюдения подтверждают, что в том, что

касается освоения элементов, маркированных категорией лица, дети-германофоны занимают промежуточное положение между русо- и англофонами, причем наиболее яркое сходство наблюдается с последними. Как и дети, осваивающие английский язык, они склонны к ошибкам в морфологическом согласовании, однако, как дети, осваивающие русский язык, они имеют тенденцию к образованиям по аналогии и схожий порядок освоения элементов, маркированных категорией персональности. В совокупности это позволяет говорить о том, что типологические особенности языков оказывают универсальное влияние на стратегию их освоения детьми.

### Литература

1. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
2. *Чиглова Е. И.* Неконвенциональное употребление падежных форм личных местоимений в детской речи на раннем этапе (на материале русского и английского языков) // Проблемы онтолингвистики: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы): Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб.: ВВМ, 2022. С. 133–139.
3. *Чиглова Е. И.* Пути освоения категории лица в русскоязычном онтогенезе // Взаимодействие науки и образования в академическом пространстве: материалы Всероссийского (с междунар. участием) науч.–практ. семинара (1–2 ноября 2018 года). Череповец: Изд-во Череповецкого гос. ун-та, 2019. С. 124–132.

## **РУССКИЕ ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В РЕЧИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ**

**Аннотация.** Овладение и пользование языком представляют собой активные процессы, в ходе которых ребенок не только повторяет услышанное, но и самостоятельно создает как собственную промежуточную языковую систему, так и отдельные грамматические конструкции в речи. При этом в случае маркирования разных падежных значений ребенок-билингв может совершать разные типы ошибок. В докладе рассматриваются русские падежные конструкции с инструментальным значением. Материалом исследования служат лонгитюдные записи речи детей-билингвов, выполненные Г. Рогожкиной (33 ребенка в возрасте 6–9 лет, носители тюркских и кавказских языков, воспитанников школы–детского сада № 624 Санкт-Петербурга), и данные эксперимента, в ходе которого ребенку необходимо было описать картинки, используя заданные слова (10 детей-билингвов, проживающих в Алматы и владеющих казахским языком). Для сравнения используются данные аналогичного эксперимента, проведенного в группе русских детей-монолингвов и взрослых носителей китайского языка, изучающих русский как иностранный. Анализируются причины трудностей освоения инструментальных значений. Делаются наблюдения о специфике речевых ошибок, допускаемых детьми-билингвами, и об особенностях обозначения грамматической функции в речи многоязычных детей.

**Ключевые слова:** детская речь, инструментив, онтолингвистика, падежная конструкция, речевая ошибка.

## **RUSSIAN CASE CONSTRUCTIONS WITH INSTRUMENTAL MEANING IN THE SPEECH OF BILINGUAL CHILDREN**

**Abstract.** Language acquisition and use are active processes during which the child does not only repeat what he or she has heard, but also independently constructs both his or her own intermediate language system and individual grammatical constructions in the speech. At the same time, in the case of marking different case meanings, a bilingual child can make different types of mistakes. The paper deals with Russian case constructions with instrumental meaning. The material of the study is longitudinal recordings of the speech of bilingual children made by G. Rogozhkina (33 children aged 6–9 years, native speakers of Turkic and Cauca-

sian languages, students of school-kindergarten No. 624 in St. Petersburg), and the data of the experiment in which the informants were asked to describe the pictures using the given words (10 bilingual children living in Almaty and speaking the Kazakh language). For comparison, we have used data from a similar experiment conducted in a group of Russian monolingual children and adult native Chinese speakers studying Russian as a foreign language. The study analyzes reasons for the difficulties in mastering instrumental meanings, and makes observations on the specifics of speech errors made by bilingual children and about the features of the designation of a grammatical function in the speech of multilingual children.

**Key words:** children's speech, instrumental meaning, ontolinguistics, case construction, speech error.

Овладение и пользование языком представляют собой активные процессы, в ходе которых ребенок не только повторяет услышанное, но и самостоятельно конструирует систему языка. По мнению Б. Скиннера, освоение первого языка происходит в результате имитационной деятельности: наблюдая, какие речевые реакции дают окружающие ребенка взрослые на определенные ситуации, ребенок сам учится говорить [Скиннер 1957, цит. по Леонтьеву 1982: 23–25]. По мере взросления детей потребности выражать различные значения растут, в результате чего увеличивается количество способов выражать оттенки грамматических значений, и представления о семантике форм уточняются. При этом дети могут допускать ошибки, связанные со сверхгенерализованным использованием формы.

Л. В. Щерба утверждал, что при изучении неродного языка «полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответствующий эквивалент на родном языке» [Щерба 2003: 28]. Иностранные студенты, осваивающие язык в учебной ситуации, владеющие разнообразными способами выражения грамматических значений в речи на родном языке, механически переносят нормы родного языка в изучаемый в результате интерференции, они продолжают мыслить конструкциями родного языка и облачают их в иноязычную форму.

Мы предполагаем, что дети-билингвы могут испытывать трудности, сходные с теми, которые переживают дети-носители и взрослые иностранцы при выражении разных падежных значений. Если их когнитивные способности опережают возможности выражения значений в русской речи, они будут допускать значительное количество ошибок выбора.

Материалом исследования для сопоставительного анализа служат лонгитюдные записи речи детей-билингвов, выполненные Г. Рогожкиной (33 ребенка в возрасте 6–9 лет, носители тюркских и кавказских языков, воспитанники школы – детского сада № 624 Санкт-Петербурга). Для уточнения лонгитюдных данных мы повторили эксперимент, в ходе которого испытуемым было необходимо описать 15 картинок, используя заданные слова (рисовать – карандаш, рассматривать – телескоп, изучать – микроскоп, играть – гитара и др.). Его участниками стали 16 русскоязычных дошкольников в возрасте 4–6 лет, 16 русскоязычных взрослых, 10 детей-билингвов, проживающих в Алматы и владеющих казахским языком. Иностранцы были студентами Санкт-Петербургского университета с родным китайским языком, всего получено 44 анкеты от иностранных студентов.

По результатам эксперимента наша гипотеза подтвердилась. Мы обнаружили, что дети-билингвы ошибаются чаще, чем дети, овладевающие русским в ситуации одноязычия. Некоторые ошибки повторяют типичные ошибки иностранца, например, в речи детей-билингвов часто допускаются ошибки, связанные с использованием «замороженной» формы (совпадающей с формой именительного падежа), в том числе с предлогом (из бумага режут ножница). При выражении инструментального значения дети-билингвы и их одноязычные сверстники переходили к знакомым им конструкциям творительного без предлога (*ловит бабочку сачком, водить машиной*). Взрослые носители китайского языка в этом случае выбирали конструкции, соответствующие их привычкам выражений в родном языке, т.е. творительный с предлогом с. При глаголе *играть* в инструментальном значении в речи детей-билингвов появился ответ *в гитаре*, такую ошибку допускали и иностранцы. Причина ошибок может быть связана с особенностями управления при разных значениях глагола *играть* (ср. *играть на гитаре, играть в мяч*). При указании на расходимый материал дети выбрали сверхгенерализованные конструкции, чаще всего в соответствии с их общеязыковым значением (*пишет из чернил*).

Неожиданным нам показался следующий факт. Почти во всех случаях некоторые дети-билингвы выбрали конструкцию *с помощью чего*: *с помощью ложки кормит ребёнка, с помощью телескопа рассматривает звёзды, с помощью лейки поливает цветы и т.д.*

Такой способ соответствует существующему в английском языке, где можно сказать *with the help of*, или в китайском, в котором послелог 用 созвучен глаголу использовать. Однако в казахском языке значение инструмента передается в большинстве случаев с помощью суффикса *-мен* (–бен, –пен), послелог не используется. Мы ожидали, что дети-билингвы будут избегать предлогов в русских конструкциях, используя только окончание творительного падежа. Но, вероятно, русские многозначные падежные флексии и простые предлоги не ощущаются ребенком как надежные средства выражения простых значений, что заставляет его искать однозначный способ, эквивалентный тому, который существует в первом языке.

Таким образом, можно сделать предварительный вывод: ошибки, обусловленные особенностями строения языковой системы, могут повторяться у русскоязычных детей, детей-билингвов и иностранных студентов. Вероятно, тип грамматической ошибки существенно зависит от пути освоения второго языка. Данное предположение требует дальнейшей проверки.

### Литература

1. Леонтьев А. А., Королева Т. А. Методика: Зарубежному преподавателю русского языка. М.: Русский язык, 1982.
2. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2003.



*Абаева Мадина Казылкызы*

*КазНПУ им. Абая*

*г. Алматы, Казахстан*

*madina\_abaeva@mail.ru*

*Валиева Сабина Болатовна*

*КазНПУ им. Абая*

*г. Алматы, Казахстан*

*sabina-valieva-2018@mail.ru*

## **ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)**

**Аннотация.** В статье раскрывается способность детей к овладению языком, его сложной структурой и всей системой грамматических форм, которая изучается современной психолингвистикой и ее разделом онтолингвистикой. В процессе исследования мы пришли к выводу, что развитие языковой способности у детей заключается в том, что овладение языком представляет собой сложный, постепенный процесс, течение которого зависит от физического развития ребенка и тесного взаимодействия с окружающими людьми. Ребенок познает язык, проявляя активность в словотворчестве, полагаясь на интуитивное чутье, строит собственные слова и высказывания на основе существующих моделей. Постепенно эта самобытность в освоении языковой системы отступает на второй план, и на смену ему приходит здравая оценка собственных лингвистических возможностей.

**Ключевые слова:** язык, система, психолингвистика, языковая способность, словотворчество.

## **THE PHENOMENON OF THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE ABILITY IN CHILDREN (ON THE EXAMPLE OF MASTERING PHRASEOLOGICAL UNITS)**

**Abstract.** The article reveals the ability of children to master the language, its complex structure and the entire system of grammatical forms, which is studied by modern psycholinguistics and ontolinguistics as its section. In the course of the study, we have come to the conclusion that the development of language ability in children lies in the fact that language acquisition is a complex, gradual process, the course of which depends on the following parameters: physical development of the child and his or her close interaction with other people. The child learns the language, being active in word creation, relying on intuition, and builds his or her own words and statements based on existing models. Gradually, this originality

in the development of the language system recedes into the background, and is replaced by a sound assessment of one's own linguistic capabilities.

**Key words:** language, system, psycholinguistics, language ability, word creation.

Способность детей к овладению языком, его сложной структурой и всей системой грамматических форм является объектом изучения современной психолингвистики и философии языка. Еще Ноам Хомский, основоположник генеративной грамматики, в рамках которой внимание уделяется исследованию синтаксиса, задавался вопросом о том, как ребенку, только начавшему знакомиться с языком, удастся воспроизводить в процессе повседневного общения множество правильных с грамматической точки зрения высказываний [Михайлова 2016].

Н. Хомский пришел к выводу, что общие принципы использования языка изначально заложены в каждом ребенке. Эти принципы универсальны, именно поэтому детям, независимо от того, какой язык является для них родным, удастся правильно формулировать свои высказывания [там же].

Американский лингвист Стивен Пинкер придерживается иного взгляда на природу овладения детьми языковой системой. Он считает, что это не столько способность, сколько бессознательный инстинкт. Дети начинают пользоваться языковыми средствами, не придавая этому особого значения. Такое умение обусловлено естественными потребностями, оно аналогично процессу создания паутины: паук плетет ее, не обладая знаниями и руководствуясь лишь инстинктами, заложенными в нем природой [там же].

Если взгляды Н. Хомского и С. Пинкера на механизмы овладения детьми языком подчеркивают чисто биологический характер этого процесса, то другие ученые связывают языковую способность с социализацией ребенка. Советский психолог А. И. Мещеряков полагал, что дети по-настоящему усваивают систему языка только при условии осуществления ими практической деятельности и идентификации себя с обществом. Британский эволюционист Джон Макнамара связывал умение детей пользоваться языком с познанием ими экстралингвистической действительности, вычленением смыслов из различных ситуаций, в основе которых лежит взаимодействие людей [там же].

А. А. Леонтьев выдвинул научно обоснованную концепцию, согласно которой ребенок овладевает языком не посредством накопления услышанных слов в памяти и дальнейшего воспроизведения их в речи, а с помощью усовершенствования языковой способности, достигаемого благодаря регулярным упражнениям [Глухов 2017].

Своеобразным фундаментом для построения детьми собственной речи является речь окружающих их людей. Получая от взрослых языковой материал, они пропускают его через себя и создают свои языковые системы, которые постепенно усложняются [там же].

Знакомясь с новыми словосочетаниями и целыми фразами, ребенок строит по их моделям собственные высказывания [Петрова 2009].

Учитывая сложный механизм овладения языком, интересно узнать, каким образом происходит у детей усвоение одних из наиболее трудных для понимания языковых единиц – фразеологизмов.

Уникальность фразеологизмов заключается прежде всего в том, что они передают различные коннотации, употребляются в речи уже в готовом виде и, представляя собой устойчивое сочетание слов, имеют целостное лексическое значение, не выводимое из значения его компонентов [Питерикина 2009].

Именно этими признаками обусловлена сложность восприятия детьми фразеологических оборотов. Возникает риск понимания фразеологизма в буквальном смысле. Неверная интерпретация приводит к ошибочному употреблению языковой единицы в дальнейшем. Знакомясь с системой фразеологии, дети начинают испытывать особый интерес к устойчивым сочетаниям слов [Питерикина 2009].

В целях определения уровня понимания фразеологических единиц русского языка детьми с разной степенью владения русским языком нами было проведено исследование, в рамках которого испытуемым было предложено истолковать 20 фразеологизмов из цикла произведений В. Ю. Драгунского «Денискины рассказы».

1. Первый информант – Даниал, ученик 5 класса казахской школы. Мальчик – билингв (знает казахский и русский языки) с доминирующим русским языком.

Использованные в тексте рассказов о мальчике Денисе фразеологизмы испытуемый объяснил следующим образом: остались рожки да ножки – *остались кости*; заливался в три ручья – *пролил много*

*слёз; душа в пятки ушла—сильный испуг; покатались с хохоту—смеялись до упаду; не откладывая в долгий ящик—не откладывая дело на потом; покатился от хохота—упал со смеха; свернулся в три погибели—свернулся калачиком; со всех ног—быстро побежал, испугался; в чем мать родила—в коже; намотай себе на ус—запомни; как ни верти—как ни меняй; как по маслу—легко; телячий восторг—сильная радость; глаза слипаются—глаза закрываются; животики надорвешь—смеяться можно; сломя голову—не думая; (ехать обратно) несолоно хлебавши—возвращаться; рот разинет—слюни потекут; молчат в тряпочку—молчат; гора с плеч свалилась—упал груз с плеч; во все горло—во весь голос; олухи царя небесного—дурачки; ерунда на постном масле—изи; вскочил как ужаленный—вскочил как испуганный, в сорочке родился—в неблагополучной семье; как вкопанные—застывшие; гром среди ясного неба—солнце в тучах; (есть) как бог на душу положит—как бездомный; взял себя в руки—собрал всю волю в кулак; видимо-невидимо—не видно; отлегло от сердца—ушло от души; перевел дух—отдохнул; чудеса в решете—чудеса; клевать носом—стучать.*

Значение большинства из предложенных фразеологизмов интерпретировано Даниалом верно. Примечательно, что в своих формулировках ребенок использует заимствованные слова («изи»—«легко» от англ. «easy») и в некоторых случаях истолковывает значение фразеологизма, пытаясь подобрать к нему синонимичный фразеологический оборот (*свернуться в три погибели—свернуться калачиком*), что свидетельствует о достаточно высоком уровне владения ребенком русским языком и, в частности, о рациональном использовании фразеологических оборотов.

2. Второй информант—Тимур, ученик 5 класса русской школы, по национальности дунганин. Мальчик владеет исключительно русским языком.

Испытуемый дал следующие толкования фразеологизмам, использованным в цикле «Денискины рассказы»: остались рожки да ножки—*остались рога и ноги*; заливался в три ручья—*очень много плакал*; душа в пятки ушла—*испугался*; покатались с хохоту—*очень сильно смеялись*; не откладывая в долгий ящик—*не оставляя дело на потом*; покатился от хохота—*сильно засмеялся*; свернулся в три погибели—*привык к чему-либо*; со всех ног—*очень быстро побежал*;

в чем мать родила—*так же, как мать родила*; намотай себе на ус—*возьми на заметку*; как ни верти—*как ни думай*; как по маслу—*все пошло отлично*; телячий восторг—*полный восторг*; глаза слипаются—*очень хочется спать*; животики надорвешь—*тут прямо устанешь*; сломя голову—*уставший*; (ехать обратно) несолоно хлебавши—*быстро (ехать)*; рот разинет—*рот широко откроется*; молчат в тряпочку—*молчат*; гора с плеч свалилась—*тяжесть с плеч свалилась*; во все горло—*очень громко*; олухи царя небесного—*прислужники царя*; ерунда на постном масле—*глупость*; вскочил как ужаленный—*вскочил как бешеный*, в сорочке родился—*родился в отдаленном месте*; как вкопанные—*как статуи*; гром среди ясного неба—*туча среди жаркой погоды*; (есть) как бог на душу положит—*(кушать) во весь живот*; взял себя в руки—*набрался смелости*; видимо-невидимо—*никого нет*; отлегло от сердца—*сердце выскочило*; перевел дух—*набрался духа*; чудеса в решете—*чудеса в смелости*; клевать носом—*завдыхаться*.

Половине фразеологических оборотов информант дал верное толкование, в то время как другая часть интерпретирована не совсем правильно. В каких-то случаях значение выражено с помощью слов, имеющих общие семы (как *вкопанные—как статуи*, общая сема—«отсутствие движения», «стабильность состояния относительно опоры»); пытаясь сформулировать определение некоторых фразеологизмов, участник эксперимента пытался подобрать синонимичные фразеологические обороты (*заруби на носу—возьми на заметку*).

3. Третий информант—Айсултан, ученик 5 класса казахской школы, билингв (знает казахский и русский языки) с доминирующим казахским языком.

Мальчик дал предложенным фразеологизмам следующие толкования: остались рожки да ножки—*остались рога и ноги*; заливался в три ручья—*сильно плакал*; душа в пятки ушла—*очень испугался*; покатались с хохоту—*смеялись так, что болел живот*; не откладывая в долгий ящик—*не оставляя на потом*; покатылся от хохота—*покатился от смеха*; свернулся в три погибели—*свернулся и ждал*; со всех ног—*быстро*; в чем мать родила—*совсем без одежды, голый*; намотай себе на ус—*что-то, связанное с волосами*; как ни верти—*был высоким*; как по маслу—*идеально*; телячий восторг—*бессмысленный*; глаза слипаются—*хочет уснуть*; животики надорвешь—*смех*; сломя

голову—*побежал как мог*; (ехать обратно) несолоно хлебавши—*приехали и уехали*; рот разинет—*съест до последней крошки*; молчат в тряпочку—*молчат и не издадут ни звука*; гора с плеч свалилась—*облегчение*; во все горло—*на всю громкость*; олухи царя небесного—*дураки из царя*; ерунда на постном масле—*заниматься ерундой*; вскочил как ужаленный—*как безумный, как будто за ним гонятся пчелы*; в сорочке родился—*в неправильной семье*; как вкопанные—*стояли неподвижно*; гром среди ясного неба—*разозлиться*; (есть) как бог на душу положит—*есть от души*; взял себя в руки—*начать что-то делать*; видимо-невидимо—*видели и не видели*; отлегло от сердца—*испуг, смех или шок*; перевел дух—*стал увереннее*; чудеса в решете—*увидеть что-то чудесное*. Фразеологизму «клевать носом» информант не смог дать четкого определения и связал его с явлением, описанным в контексте (*Дениска начал клевать носом, потому что запачкал руки липким соком*).

Мальчик с доминирующим знанием казахского языка смог дать верные определения многим фразеологизмам, несмотря на недостаточно хорошее владение русским языком. В попытках истолковать значение фразеологических оборотов он также называл синонимы (*со всех ног—быстро*) и старался использовать в своих ответах метафорические / метонимические выражения (*съест до последней крошки*).

Проведенный эксперимент с использованием в качестве материала фразеологизмов из рассказов В. Ю. Драгунского позволил нам судить об уровне владения информантами языком в целом. С одной стороны, неверно истолкованные фразеологизмы являются свидетельством того, что дети с трудом воспринимают значение этих языковых единиц и освоение языка еще находится у них на определенной стадии. С другой, объяснение значения с помощью синонимичных устойчивых словосочетаний указывает на то, что дети имеют представление об уровне фразеологии и вполне осознанно подходят к использованию средств языка. Выбор в качестве испытуемых учащихся с разной степенью знания русского языка стал дополнительным преимуществом в оценке лингвистических способностей детей среднего школьного возраста.

Таким образом, феномен развития языковой способности у детей заключается в том, что овладение языком представляет собой слож-

ный, многоуровневый процесс, течение которого зависит от физического развития ребенка и при этом во многом обусловлено его тесным взаимодействием с окружающими людьми, а также языковой средой. Ребенок познает язык, проявляя активность в словотворчестве, полагаясь на интуитивное чутье, строит собственные слова и высказывания на основе существующих моделей. Однако постепенно самобытность в освоении языковой системы отступает на второй план, и на смену ему приходит здравая оценка собственных лингвистических возможностей. Понимание значения фразеологизмов формируется в результате более глубокого погружения детей в языковую систему.

### Литература

1. Глухов В. П. Онтогенез речевой деятельности. М.: Изд-во МПГУ, 2017.
2. Михайлова С. Ю. Проблема овладения языком в современных исследованиях философии языка и психолингвистике // Initia: Актуальные проблемы социальных наук (25–26 апреля 2014 г.): материалы XVI Междунар. конф. молодых ученых. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2016. С. 56–60.
3. Петрова А. А. Психолингвистический подход к исследованию речевой деятельности в онтогенезе // Личность. Культура. Общество. М., 2009. Том XI. Вып. 3 (№ 50) С. 517–523.
4. Питеркина Ю. С. Фразеологизмы в детской речи // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 108. С. 128–133.

*Введенская Наталья Михайловна<sup>1</sup>*

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

**«ЧТО БУДЕТ, ЕСЛИ...»:  
БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ В УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты небольшого исследования, посвященного тому, как дети-инофоны 7–12 лет, осваивающие русский язык на слух, без сознательного изучения грамматики, говорят о событиях будущего времени, и, в частности, как они справляются с выбором глагольного вида. Исследование показало, что дети, используют необходимые глаголы совершенного вида (нормативные формы и инновации) примерно в четыре раза чаще, чем глаголы несовершенного вида. В статье описываются различные стратегии, используемые детьми для разрешения коммуникативных трудностей.

**Ключевые слова:** вид глагола, категория времени, русский как иностранный, инофоны, билингвизм.

**“WHAT HAPPENS IF...”:  
FUTURE TENSE IN THE SPOKEN LANGUAGE OF BILINGUAL  
CHILDREN ACQUIRING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE**

**Abstract.** The article presents the results of a small study on how foreign-speaking children aged 7–12, who master the Russian language by ear, without consciously studying grammar, talk about future tense events, and, in particular, how they cope with the choice of the grammatical aspect. The study showed that children use the necessary perfect verbs (normative forms and innovations) about four times more often than imperfect verbs. The article describes various strategies used by children to resolve communication difficulties.

**Key words:** grammatical aspect, grammatical tense, Russian as a foreign language, bilingualism.

Категория времени в русском языке неразрывно связана с категорией глагольного вида. Настоящее и сложное будущее время можно выразить только с помощью глаголов несовершенного вида, а простое будущее – только с помощью глаголов совершенного вида. При

---

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



этом сами формы настоящего и простого будущего по способу образования не различаются.

Монолингвы осваивают категорию глагольного вида очень рано: «...в этом отношении речь ребенка представляет полную противоположность усвоению русского языка представителями других национальностей; как известно, ошибки в употреблении видов у таких лиц являются очень стойкими» [Гвоздев 1961: 425].

Несмотря на всю сложность глагольного вида для иноязычных людей, его освоение необходимо для грамотного выражения временных отношений.

Мы провели небольшое исследование, посвященное тому, как дети, осваивающие русский как второй язык, справляются с выражением простого будущего времени. Исследование проводилось среди детей 7–12 лет, живущих в России от полугода до четырех лет. Эти дети осваивают язык с помощью погружения в среду, становление их языковой системы сходно с монолингвальным в том смысле, что освоение речи происходит на слух, без сознательного изучения грамматики.

В исследовании участвовало 19 детей (родные языки: узбекский, киргизский и таджикский), трое выполняли задание дважды – с разницей в год.

Для того чтобы подтолкнуть детей к использованию конструкций будущего времени, им было предложено задание, связанное с описанием предполагаемых событий. Задание состояло в следующем: дети должны догадаться, что произойдет, если тяжелый шар, изображенный на картинке, толкнуть вправо или влево. Толчок запускает цепь событий, которую нужно последовательно описать. Ожидаются фразы такого типа: «Шар толкнет это яблоко, а оно упадет в лапы бобру». Для рассказа предлагались две картинки.

Задание выполнила также контрольная группа монолингвальных детей разного возраста – от 3,10 до 9 лет (восемь человек). Кроме того, девятнадцать четвероклассников-монолингвов написали короткие рассказы по одной из картинок (материал собран магистранткой РГПУ им. А. И. Герцена Валентиной Щеклеиной).

Исследование проходило в форме свободного диалога: если ребенок испытывал трудности в подборе слов и построении фраз, исследователь подсказывал и помогал. Вот пример такого сотрудничества:

Ребенок: *Потом шарик улетит.*

Взрослый: *Вместе с человечком или без?*

Ребенок: *С человечком. И... потом...*

Взрослый: *Улетит, и что будет?*

Ребенок: *Улетит, потом они увидят колючку и прямо бабах будет.*

Взрослый: *А что поможет им увидеть колючку?*

Ребенок: *Ветер!*

Взрослый: *Ветер, да, дует.*

Ребенок: *Сдует.*

Глагольные конструкции, которые ребенок повторял за исследователем (в данном примере «сдует»), при анализе не учитывались.

Поскольку история, реконструируемая по картинке, посвящена событиям будущего времени, она требует (в обычной ситуации) использования глаголов совершенного вида [Зализняк, Шмелёв 1997: 18]. И дети-монолингвы, составляя рассказ, всегда использовали простое будущее время. Даже самые маленькие респонденты, хоть и не смогли полностью выстроить всю цепочку событий, не употребляли никаких других форм.

Иная ситуация у детей-инофонов. Важно сразу отметить, что они чувствительны к использованию глагольных форм – не замечено хаотического употребления всех известных ребенку форм. Например, зафиксировано мало форм прошедшего времени (4 случая)<sup>1</sup>, инфинитива (6 случаев). В подавляющем большинстве случаев дети употребляли подходящую по смыслу форму 3 лица настоящего / будущего времени. Основная трудность для детей-инофонов, как и для многих иностранцев, заключается в двоякой природе русского глагола, в отсутствии формального разграничения форм настоящего и будущего времени. Привычка фиксировать внимание на окончаниях, образовавшаяся в обращении с флективным языком, в данном случае не помогает отделить одну форму от другой. Умение носителей отличать одно время от другого основывается на освоении видовых пар, некоторые из них, по-видимому, хранятся в ментальном лексиконе совместно [Русакова 2013: 412]. К этому нужно добавить, что видовые пары часто образуются с помощью приставок; чтобы освоить такой

---

<sup>1</sup> Мы не стали включать в описание результатов рассказ одного ребенка, который употреблял глаголы исключительно в прошедшем времени. Такая индивидуальная стратегия является исключением.

способ, инофону нужно, вопреки привычке, обращать внимание на начало слова, а не на его окончание.

Освоению глагольных пар препятствует и своего рода «экономия ресурсов», связанная со слабым словарным запасом. Можно сказать, что поначалу в ментальном словаре выделяется одно место для описания действия «резким движением удалить что-то от себя», например, туда попадает глагол «толкать» (хотя нет никаких причин думать, что там хранятся инфинитивы). Все слова, означающие концепцию того же действия («толкнуть», «столкнуть», «оттолкнуть»), поначалу существуют как абсолютные синонимы, по крайней мере в активной речи<sup>1</sup> [Цейтлин 2009: 273].

Таким образом, при создании рассказа о событиях будущего дети сталкиваются с тремя основными трудностями: 1) поиском глагола, отвечающего за концепцию действия; 2) выражением будущего времени; 3) созданием формы 3 лица.

Несмотря на все эти трудности, дети чаще успешно справляются с конструированием будущего времени. При описании картинок дети использовали 343 глагольные формы; из них 251 (63 %) правильная форма глаголов совершенного вида третьего лица и 51 (13 %) неправильная форма (инновации) таких глаголов. Ошибочно использовали глагол несовершенного вида только в 61 случае (15 %), из них инновации – 6 случаев. Еще 36 случаев – другие глагольные конструкции (6 инфинитивов, 26 конструкций с инфинитивами и 4 случая использования прошедшего времени). Соотношение в пользу глаголов совершенного вида отмечено не только для общих результатов, но и для каждого ребенка в отдельности.

Хочется отметить, что львиную долю правильных конструкций составили самые простые глаголы «упадет» (65) и «улетит / полетит» (40). Среди глаголов несовершенного вида почти треть занимает форма «толкает» (17 случаев).

Рассмотрим стратегии, которые использовали дети для преодоления описанных выше трудностей.

### **1. Преодоление трудностей с поиском глагола, отражающего концепт какого-то действия.**

<sup>1</sup> Мы заметили этот эффект у детей, только начавших посещать занятия с русскоязычным педагогом. На занятиях много времени уделялось поделкам из бумаги, и место для «действия с ножницами» занял глагол «вырезать». И персонаж на рисунке из задания не «отрезал» или «разрезал» веревку, а «вырезал» ее.

Когда дети не могли найти в своем словаре подходящего глагола, они чаще всего использовали указательные местоимения и наречия или сочетания этих слов со знакомыми им глаголами. Самой популярной была связка «вот так делает / сделает».

Указательные местоимения и наречия часто используются детьми на раннем этапе освоения языка: они позволяют избежать любого формообразования (как глагольного, так и падежного) и, совмещенные с указательным жестом, отлично выполняют коммуникативную задачу.

«Ракета... *вот этот человек вот сюда. Шарик вот тут*» (Гуля, 8 лет). «Она *вот так* пойдёт, она *вот так делает* шарикам» (Мубина, 7 лет). «*Вот так сделает*, он... *вот так*. Всё» (Мустафа, 8 лет). «Он *сюда, сюда, сюда* и к мальчику» (Паризода, 8 лет). «Если *туда*, он *сюда*» (Айка, 12 лет).

Для некоторых глаголов дети использовали звукоподражания или просто демонстрировали исследователю действие глагола: «Шарики пах-пах *сделает*» (Даткайым, 10 лет). «Ракета *вшшшшш*» (Мухаммаджон, 10 лет). «Пак! [шарики лопнут]» (Шамномай, 10 лет). «Бум! [шарики лопнут]» (Байбал, 8 лет). «Она... *фффф* [изображает, как ветер дует]» (Мубина, 8 лет).

Иногда дети выходили из сложного положения иными способами, например, искали похожие по смыслу слова. Про шарики, которые сейчас лопнут, Ризо (10 лет) сказал: «Ну... *разорвётся*»; а Айка (12 лет): «И шарик *взорвется*». Иногда дети строили целые конструкции. Так, Даткайым (10 лет), не найдя слова для «зажигать», сказала: «Дом жарко *будет*»; а Нурель (7 лет): «*ВАзьмит огонь*». Байбал (8 лет) вместо «сдует» сказал: «*Воздух толкнёт*».

## **2. Преодоление трудностей, связанных с выражением будущего времени.**

Конструирование простого будущего связано с умением найти или создать подходящий глагол совершенного вида. В этом случае, в отличие от ситуаций, связанных со скудностью словарного запаса, мы не всегда можем быть уверены, понимает ли ребенок, что столкнулся с трудностью. Тем не менее можно заметить, что дети иногда все-таки ощущают дискомфорт от использования неподходящего глагольного вида. Так, Хасан (8 лет) рассказывает о том, что шарики улетят, когда персонаж отрежет веревку:

Ребенок: *Потом он вот так хо... ходит, потом эти вЫрезит, потом он ли...* (хочет сказать «летает», как говорил раньше, цокает языком, очевидно, недоволен своим ответом), *потом он ли... так...*

Взрослый: *Улетит.*

Ребенок: *Улетит на... верх...*

Хасан не может найти правильного слова и нуждается в подсказке.

Но не все дети ощущают эту проблему, некоторые смело используют глаголы несовершенного вида или даже смешивают в одном предложении глаголы разных видов: «Толкнёт, а потом вот эта горит» (Нурель, 8 лет). «Летает и потом поймает шоколадку» (Мубина, 8 лет), «Человек ножницами идёт и веревку отрежет» (Байбал, 8 лет), «...влево, то он... катИтся, толкнёт мальчика» (Одиной, 10 лет), «Он горит и улетит» (Айка, 12).

Для замены глаголов совершенного вида иногда используются конструкции с инфинитивом, управляемым глаголом: «упасть может» (=упадет), «начнет гореть» (=загорится), «хочет... есть» (=съест), «не хочет улететь» (=не улетит), «может упасть наверняка». И хотя в отрыве от ситуации такие фразы иногда выглядят вполне корректно, они употребляются исключительно для замены нужной формы синтетического будущего. Последний пример («может упасть наверняка») это хорошо показывает. Если что-то «может упасть наверняка», значит оно упадет. Эти конструкции, хотя их не очень много (15 случаев, 7 у одного ребенка; 6 детей употребили), чаще встречаются в речи детей с более высоким языковым уровнем.

Ризо (10 лет, 3 года в России) использовал монолингвальную стратегию [Цейтлин 2009: 222]: самостоятельное конструирование необходимых глаголов совершенного вида. Он составил слова «подкатнется» и «покатнётся», «задвинет» (в значении «толкнет»), «подвинет»), «задунет», «затолкнёт» (в значении «толкнет»), «зарезет» (в значении «отрежет»). Видимо, мы стали свидетелями того, как интуитивно освоенная идея «приставки помогают строить глаголы совершенного вида» была сверхгенерализована. В 11 лет мальчик выполнил задание еще раз, но уже не демонстрировал никакой словообразовательной креативности.

**3. Преодоление трудностей, связанных с созданием формы третьего лица.**

Русскоязычные дети сталкиваются с трудностями формообразования на самом раннем этапе становления грамматической системы. Ошибки (инновации), которые дети при этом совершают, подчинены глубинным языковым правилам. Например, ребенок скажет «искаю» вместо «ищу» не случайно, а потому что действует по модели глаголов 1 класса. В контексте разговора о билингвальных детях такие ошибки принято называть «неспецифическими», то есть обычными, свойственными всем детям, осваивающим русский язык. Нелогичные, случайные ошибки в речи билингвов называют «специфическими» [Елисеева 2018].

При конструировании форм третьего лица глаголов совершенного и несовершенного вида дети-инофоны создали 33 формообразовательные инновации. Среди них есть как специфические, так и неспецифические. Вот примеры неспецифических инноваций: «нарЕзает», «рЕзает», «рЕзет», «возьмИт», «упАдет», «съедИт». А вот специфические ошибки: «вАзьмит» (ничем не оправданный перенос ударения), «упадЫт» (флексия -ыт не встречается), «толкОет» (нелогичное О), «скачИт» (вероятно, от «скатиться»).

Здесь нужно отметить, что у одного ребенка могут встречаться оба типа ошибок даже и для одного слова. Так, Нурель (7 лет) говорил и «возьмИт», и «вАзьмит», и «упадЫт», и «упАдит».

Явных специфических ошибок в речи детей всего 9 (еще 3 случая можно трактовать по-разному). Таким образом, большая часть формообразовательных инноваций сходна с таковыми в речи монолингвов.

Другим способом обойти трудности формообразования являются конструкции с инфинитивом, напоминающие формы сложного будущего: «будет поймать», «будет упасть», «будет отрЕзать», «лопнуть будут», «будет толкать», «лететь будет». Это не очень распространенная стратегия (11 случаев, 5 из них у одного ребенка), она зафиксирована в речи только четырех детей.

Можно было ожидать, что еще одной популярной стратегией будет избегание формообразования с помощью использования одиночных инфинитивов. Так, например, Арлен (9 лет; хороший уровень владения языком) два раза использовал конструкцию «он взять конфетугу», явно затрудняясь создать сложную, с чередованием форму «возьмёт». Но случаев употребления отдельно стоящего инфинитива

всего 6. Кажется, для детей, которые осваивают язык не письменно, инфинитив вовсе не является дефолтной формой, к которой прибегают в случае затруднений.

### Выводы

Восстанавливая по картинке предполагаемые события будущего, дети-инофоны даже на самом раннем этапе освоения языка стараются использовать глаголы совершенного вида (как это и принято для описания событий) в нормативных или самостоятельно созданных формах. Практически всегда они используют подходящее для данного описания третье лицо глагола.

Недостаток глагольной лексики часто компенсируется указательными наречиями и местоимениями, звукоподражаниями, устойчивыми конструкциями «вот так сделает / делает». Глаголы совершенного вида могут заменяться глаголами несовершенного вида, также для передачи смысла могут использоваться конструкции с инфинитивом. Проблемы с образованием форм 3 лица провоцируют появление инноваций.

Для преодоления трудностей каждый ребенок-инофон использует сразу несколько стратегий, редко отдавая предпочтение какой-то одной.

Для всех, даже самых слабоговорящих детей, коммуникация оказалась успешной: используя набор стратегий, они смогли показать исследователю, что справились с построением цепочки событий и понимают, чем закончилась каждая история.

### Литература

1. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.
2. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
3. *Зализняк А. А., Шмелев А. Д.* Лекции по русской аспектологии. Munchen: Sagner, 1997.
4. *Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2013.
5. *Елисеева М. Б.* Специфические и неспецифические речевые ошибки детей-билингвов // Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. М.: Изд-во Гос. ин-та русского языка им. А. С. Пушкина (Москва), 2018. С. 96–98.

## **БИЛИНГВЫ: ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ И РЕФЛЕКСИЯ**

**Жакупова Айгуль Досжановна**

*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,*

*г. Кокшетау, Казахстан*

*aygul.zhakupova@yandex.kz*

**Жумагулова Омиргуль Акановна**

*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,*

*г. Кокшетау, Казахстан*

*j\_omirgul\_a@mail.ru*

**Тлеубердина Гульден Токатовна**

*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,*

*г. Кокшетау, Казахстан*

*guldentleuberdina@inbox.ru*

**Кайырбекова Ибагуль Сулейменовна**

*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,*

*г. Кокшетау, Казахстан*

*kairbekova\_1966@mail.ru*

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНО-МОТИВОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена методологии сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирующейся в моно- и билингвальном социуме Казахстана. Исследование направлено на выявление универсальных и специфических особенностей мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов. Мотивационная рефлексия рассматривается как объект сопоставительной мотивологии (науки, направленной на выявление общности и специфики мотивированного пласта лексики в разных языках), как разновидность метаязыковой рефлексии, как лингвокогнитивный операциональный механизм, основанный на рациональном осознании связи звучания и значения языковых единиц (мотивированных, полумотивированных, немотивированных).

Дана краткая историография вопроса: о сопоставительной мотивологии, о мотивационной рефлексии как лингвокогнитивном феномене, о мотивологических исследованиях детской речи, об исследованиях билингвизма в Казахстане; представлен методологический аспект исследования, в основе которого лежит апелляция к индивидуальному метаязыковому сознанию



детей путем проведения психолингвистического и лингвистического экспериментов.

**Ключевые слова:** сопоставительная мотивология, мотивационная рефлексия, психолингвистический эксперимент, метавысказывания, монолингвы, билингвы.

## COMPARATIVE-MOTIVOLOGICAL STUDY OF CHILDREN'S MOTIVATIONAL LANGUAGE AWARENESS

**Abstract.** The article considers methodology of comparative-motivological study of motivational language awareness of children of preschool and primary school age developing in the mono- and bilingual language community of Kazakhstan. The study is aimed at identifying general and specific features of monolingual and bilingual children's motivational language awareness. Motivational language awareness is seen as an object of comparative motivology, the aim of which is to identify common and specific features of the motivated layer of the vocabulary in different languages; it is also seen as a kind of metalinguistic language awareness and as a linguistico-cognitive operational mechanism based on the rational awareness of the connection between the sound form and meaning of language units (motivated, semi-motivated, non-motivated).

The article provides a brief history of the issue development, including information about comparative motivology, motivational language awareness as a linguistic-uocognitive phenomenon, motivological study of child speech, bilingualism in Kazakhstan; it also rests on the methodological aspect of the study based on an appeal to the individual metalinguistic consciousness of children by means of psycholinguistic and linguistic experiments.

**Key words:** comparative motivology, motivational language awareness, psycholinguistic experiment, metastatements, monolinguals, bilinguals.

В условиях повышенного интереса к лингвистике детской речи ученые ищут новые подходы, позволяющие описывать механизмы формирования языковой личности на ранней стадии развития для удовлетворения коммуникативных и когнитивных потребностей (В. М. Алпатов, Т. А. Гридина, Г. Р. Доброва, М. Б. Елисева, Ю. П. Князев, Ю. Ю. Магерарова, М. Miller, С. В. Плотникова, С. Н. Цейтлин и др.). В казахстанском научно-литературном фонде имеются работы лингвистов по вопросам влияния детского раннего двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка, формирования билингвальной личности в поликультурном социуме; детская речь изучена с точки зрения синтаксиса казахского языка, проведен пси-

холингвистический анализ усвоения глагольных форм детьми дошкольного возраста (А. К. Шаяхмет, Г. Д. Алдабергенова, Т. Т. Аяпова, И. М. Винницкая и др.).

Детская речь в аспекте освоения детьми лексической системы языка с опорой на показания языкового сознания детей-монолингвов и детей-билингвов, формирующихся в поликультурном социуме Казахстана, казахстанскими лингвистами ранее не изучалась. Также обращает на себя внимание отсутствие работ по психолингвистическому исследованию метаязыковой деятельности ребенка, выявлению особенностей метаязыкового сознания детей-монолингвов и детей-билингвов. Авторы статьи предприняли попытку изучить данные вопросы с позиции теории лексической мотивации в сопоставительном аспекте в контексте идей сопоставительной мотивологии.

Настоящая статья посвящена методологии сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирующихся в моно- и билингвальном социуме Казахстана. В I части статьи представлены основные теоретико-методологические постулаты; во II части презентована методика сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии детей.

- I. Сопоставительная мотивология как наука сформировалась в середине 2000-х гг. под руководством профессора О. И. Блиновой [1994; 2007] и успешно развивается в трудах ее последователей (А. Д. Адилова (Жакупова), И. Е. Козлова, К. В. Гарганеева, А. С. Филатова, Н. А. Чижик и др.). Комплексный подход сопоставительно-мотивологического исследования был предпринят А. Д. Жакуповой и представлен в монографии [Жакупова 2021]. «Сопоставительная мотивология как наука представляет собой раздел сопоставительной лексикологии, изучающий мотивированную лексику в аспекте осознания ее носителями языков – представителями разных лингвокультурных сообществ» [Юрина, Жакупова 2020: 179]. Цель сопоставительной мотивологии – «исследование явления мотивации слов в разных сопоставляемых языках для выявления общности и специфики его в каждом из языков, а также для углубления теории мотивации слов» [Блинова 1994: 17]. Основное понятие сопоставительной

мотивологии – мотивированность слова – понимается как структурно-семантическое свойство слова, позволяющего осознать рациональность связи значения и звуковой оболочки слова на основе его лексической и структурной соотносительности [Блинова 2007: 37]. При мотивологическом подходе к исследованию лексики мотивированное слово рассматривается как единица лексико-семантического уровня языка и анализируется с точки зрения семантической структуры, свойств, системных мотивационных (эпидигматических) отношений. Принципиальное отличие мотивологического подхода от других (словообразовательный, ономазиологический, семасиологический) заключается в обращении к языковому / метаязыковому сознанию индивида путем проведения психолингвистического / лингвистического эксперимента. Именно этот фактор стал отправной точкой для исследования феномена мотивационной рефлексии и как объекта сопоставительной мотивологии [Жакупова, Балмагамбетова 2022]. Лингвокогнитивный подход к исследованию метаязыковой, в том числе мотивационной, рефлексии детей представлен в работах Т. А. Гридиной [2002; 2005], О. С. Колясниковой [2005]. Предложим собственно мотивологическое понимание мотивационной рефлексии – лингвокогнитивная способность говорящего к осознанию рациональной взаимообусловленности звучания и значения, составляющей суть мотивированности языкового знака.

Согласно мотивологической концепции, мотивированной является лексическая единица, внутренняя форма которой подверглась рефлексии человека-носителя языка, способного осознать рационально-логическую связь ее значения и звучания. Так, при восприятии наименования птицы в русском языке *бородач* информанты соотносят его со словом ‘борода’ и дают следующие объяснения: «У нее под клювом борода», «Под клювом перья напоминают бороду»; в казахском языке эквивалент *күшіген* носители казахского языка объясняют, исходя из связи со словом ‘күш’ (в переводе на русский язык – ‘сила’) «*күші көп болғандықтан шығар?*» (рус.: возможно, у птицы много силы?). Показания метаязыкового сознания информантов по-

зволяют заключить, что слово *бородач* является лексически и структурно мотивированным, слово *кушиген* полумотивированное с лексикализованной внутренней формой слова. Данные характеристики предоставляют информацию для анализа мотивационной рефлексии. Описание мотивационной рефлексии в русле идей мотивологической концепции см. в [Жакупова 2021].

Описание процесса осознания / осмысления говорящим языковых единиц возможно в результате проведения психолингвистического эксперимента. Данный метод направлен на актуализацию механизма соотнесения языковых единиц друг с другом и с внеязыковой действительностью на основе мотивационно-ассоциативных связей и репрезентации того, *что* и *как* воспринял, понял и объяснил говорящий. Только в результате анализа показаний метаязыкового сознания носителей языков возможно определить уровень, степень, полноту / неполноту процесса осознания языковых единиц, т.е. выявить и описать мотивационную рефлексию.

Методологической основой настоящего исследования также служат труды ученых, занимающихся вопросами детского моно-, би- и полилингвизма (И. А. Баринаева, О. А. Нестерова, Л. С. Выготский, Г. Р. Доброва, М. Б. Елисеева, Е. Л. Кудрявцева, Е. Ю. Протасова и др.). Особенности языкового развития и языковых способностей детей-монолингвов и детей-билингвов влияют на связь когнитивных и языковых навыков, на восприятие и понимание языковых явлений, объяснение и интерпретацию ребенком знаний о языке и о мире. При работе с информантами – детьми разного возраста, с разными языковыми компетенциями, разного уровня владения одним или двумя языками – следует учитывать разные факторы: физиологические, психоэмоциональные, семейное положение, географическое местоположение, язык обучения в школе, язык дома, уровень речевого / языкового развития.

Основными методами сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии детей являются описательный метод с общенаучными приемами непосредственного наблюдения, систематизации, интроспекции, интерпретации, классификации, статистической обработки данных, психолингвистический метод, метод компонентного анализа, сопоставительный метод, метод лингвистического

моделирования и метод сплошной выборки. Основные методологические принципы исследования – принцип системности, принцип синхронности, принцип антропоцентризма.

II. Методика сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии предусматривает следующие действия:

- а) **Составление словника, отбор языковых единиц.** В словник вошли однословные немотивированные и мотивированные лексемы разных частей речи (имена существительные, имена прилагательные, числительные, глаголы) и словосочетания. Слова отбирались методом сплошной выборки из различных словарей (толковых, тематических, энциклопедических) на основании формально-семантического сходства данного слова с другими существующими в том или ином языке словами. Например, в русском языке – *снежинка, машина, звездочет, дворняжка, косопалый, кривляться, искриться, молочные зубы*; в казахском языке – *балмұздақ, қырықаяқ, ақсақал, кұнбағыс, кұшиті, ана тілі, таудай, сулы, сана* и др. Словник включает слова с разными типами мотивированности (фонетический – *кряква, удод, маңыра, қорыл*; морфологический – *одуванчик, карапуз, қазанбас, итмұрын*; семантический – *звезда /о популярном человеке/, голова /об умном человеке/; бауырсақ /о пухленьком ребенке/, балапан /обращение к малышу/*), а также звукоподражательные и звукоизобразительные слова. При отборе слов учитывался тот факт, что дети 5–10 лет предположительно должны быть знакомы со значением данных слов. Для детей разного возраста были сформированы группы слов в соответствии с их возрастной спецификой (более простые по значению слова для детей 5–6 лет, посложнее – детям постарше). На этом этапе составлены специальные таблицы, в которых в зависимости от части речи и возрастной специфики были сгруппированы слова.
- б) **Определение оптимального количества участников эксперимента.** Формируются 4 группы респондентов не менее 12 человек в каждой (около 60 детей) по следую-

щим параметрам: 1) по степени владения одним (казахским или русским) или двумя (казахский и русский, русский и казахский) языками; 2) язык обучения в школе; 3) язык общения дома; 4) язык общения вне дома. Данные параметры должны быть выяснены исследователями из беседы с родителями. Так, были сформированы следующие группы: 1 группа – дети, в полной мере свободно владеющие казахским языком (респонденты-монолингвы / РМК/). Группа сформирована из детей, проживающих в с. Дәуқара, Шағырсай, Ақтүесай Северо-Казахстанской и с. Бектау, Бозайғыр, Ақадыр Акмолинской областей. 2 группа – дети, для которых казахский язык является первым, сильным, а русский язык – вторым, слабым (респонденты-билингвы с первым казахским языком / РБК/). Группа сформирована из детей, обучающихся в казахских классах предшколы и начального звена школ г. Кокшетау и Акмолинской области. 3 группа – дети, для которых русский язык является первым, сильным, а казахский язык – вторым, слабым (респонденты-билингвы с первым русским языком / РБР/). В данную группу вошли дети казахской национальности, обучающиеся в русских классах предшколы и начального звена школы г. Кокшетау и Акмолинской области. 4 группа – дети русской национальности, для которых казахский язык знаком только как школьный предмет (респонденты-монолингвы / РМР/). Все группы разделены на 3 подгруппы в соответствии с возрастом: 5–6 лет, 7–8 лет, 9–10 лет.

**в) Проведение психолингвистического / лингвистического эксперимента.** Эксперимент проводится последовательно в 3 этапа.

1. Свободный ассоциативный эксперимент, который позволяет определить специфику структуры лексикона детей определенной возрастной группы и особенности их языковой картины мира, а также выявить максимальный диапазон осмысления слова. В зависимости от возраста ребенка-респондента слова-стимулы даются устно (последовательно друг за другом) или представлены списком для опре-

деления первых «всплывающих ассоциативных реакций». Проводится в виде игры для создания атмосферы, комфорта, подготовки к следующим этапам эксперимента.

2. Направленный ассоциативный эксперимент, предусматривающий создание таких условий, в которых максимально эксплицируется языковая рефлексия детей (предлагаются вопросы, задающие «нужное» для исследователя направления, что дает возможность получить большее количество ассоциаций). Детей-респондентов просят объяснить значение слов-стимулов любым удобным для них способом. Например, дано словосочетание *молочные зубы*. Ответы – *зубы малыша, маленькие зубы, ими пьют молоко, зубы белые как молоко* и т.д.

3. Собственно лингвистический эксперимент, стимулирующий проявление мотивационной рефлексии путем методики прямого толкования слова. Ребенку задается конкретный (лингвистический / ономаσιологический) вопрос: *«Как ты думаешь, почему подснежник именно так называется?»* Ответ: *«Потому что связан со снегом / растет под снегом»*. В ходе этого этапа эксперимента получены ответы-реакции (метавысказывания детей) в виде отдельных словоформ, словосочетаний, предложений.

Сбор материала осуществлялся в форме интервью, беседы с применением элементов игровой техники. В ходе эксперимента применен метод наблюдения, который очень важен для заявляемого проекта, т.к. исследователь «имеет дело» с ребенком. Для результатов исследования важно зарегистрировать реакцию ребенка, его поведение в ходе осмысления предложенных слов-стимулов, его настроение, легкость / трудность в выполнении задания, а также учесть окружение, атмосферу, психологическое состояние информанта. Речевое поведение регистрируется путем фото-, видео- и аудиофиксации. Данный метод позволяет рассматривать наблюдаемое явление в естественной ситуации. Все ответы респондентов фиксируются письменно в журнале наблюдений.

г) **Обработка языкового материала** предполагает несколько этапов:

- а) систематизация – соотнесение каждого слова с метавысказываниями всех респондентов по группам – необходима для того, чтобы определить полный спектр осмысления информантами того или иного слова. На данном этапе оказывается очевидным, все ли слова были осмыслены детьми и в какой мере; б) статистика – подсчет метавысказываний: какое количество метавысказываний зарегистрировано на каждое слово и общее количество метавысказываний. Всего на каждое слово было дано от 10 до 30 метавысказываний. Общее количество метавысказываний – 5420; в) формирование мотивационных паспортов, содержащих основную характеристику каждого слова: внутренняя форма слова (ВФС) и ее компоненты (мотивационная форма и мотивационное значение), лексический и структурный мотиваторы, типы мотивированности, виды ВФС, мотивировочный, классификационный и номинационный признаки. Мотивационные паспорта предоставляют информацию в отношении каждой анализируемой языковой единицы: количество ВФС; сегментация слова на части – лексическую и структурную; спектр мотивационного значения / мотивационных значений; спектр мотивационной формы / мотивационных форм; однотипность / разнотипность лексических мотиваторов; однотипность / разнотипность структурных мотиваторов; характеристика видов ВФС (вариантная-невариантная-вариативная, метафорическая-неметафорическая, лексикализованная-нелексикализованная); определение типов мотивированности (фонетический, морфологический, семантический, морфо-семантический); мотивировочный признак в сопоставлении с номинационным признаком.
- д) **Мотивационно-сопоставительный анализ языкового материала**, проводимый при помощи сопоставительного метода и метода компонентного анализа согласно параметрам лексической теории мотивации слов, позволяет определить мотивационный потенциал анализируемых языковых единиц в разных языках: количество мотивированных, полу-



мотивированных и немотивированных лексических единиц с позиции осмысления их детьми-монолингвами и детьми-билингвами; совокупность мотивировочных и классификационных признаков, актуальных для сознания детей-монолингвов и детей-билингвов; соотношение видов ВФС, актуальных для сознания детей-монолингвов и детей-билингвов; соотношение типов мотивированности; лексические процессы, связанные с мотивированностью слова (ремотивация, демотивация, немотивация и др.).

Так, промежуточные результаты мотивологического анализа позволили выявить, что в казахском и русском языках полностью мотивированными являются 65 % и 75 % слов соответственно, 22 % и 18 % полумотивированными, 13 % и 7 % немотивированными. Результаты эксперимента демонстрируют высокий процент полимотивированных слов (70 %), более низкий процент слов с метафорической и лексикализованной внутренней формой слова (12 и 18 % соответственно). Интересные результаты показывает сопоставительный анализ наборов мотивировочных признаков в каждой группе респондентов: наибольшее количество мотивировочных признаков – это имена существительные (64 %), затем глаголы (26 %) и прилагательные (10 %).

Результаты мотивационно-сопоставительного анализа являются базовыми для исследования мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов и позволяют выявить стратегии осмысления детьми мотивированного пласта лексики, операциональные алгоритмы осознания языковых фактов, разработать модель лингвокогнитивного опыта усвоения языка ребенком, а также рассмотреть разные виды языковой игры как осознанной интенции ребенка к нарушению канона, сопряженной с экспрессией нестандартной формы и содержания речи.

### Литература

1. *Блинова О. И.* Сопоставительная мотивология // Вопросы слово- и формообразования в индоевропейских языках: Семантика и функционирование. Ч. 1. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1994. С. 17–24.
2. *Блинова О. И.* Мотивология и ее аспекты. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2007.
3. *Жакупова А. Д.* Сопоставительная мотивология славянских и тюркских языков. Кокшетау: Изд-во НАО «Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова».

- ва», 2021.
4. Жакупова А. Д., Балмагамбетова Ж. Т. Мотивационная рефлексия – объект сопоставительной мотивологии // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». № 2 (106). 2022. С. 80–89.
  5. Жакупова А. Д. Сопоставительная мотивология: методы и аспекты. Алматы: Эверо, 2021.
  6. Юрина Е. А., Жакупова А. Д. Развитие идей О. И. Блиновой в лингвистических концепциях образного строя языка и сопоставительной мотивологии // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2020. № 68. С. 170–193.

*Анищенко Ольга Александровна*  
*Кокшетауский университет им.Ш. Уалиханова,*  
*г. Кокшетау, Казахстан*  
*olga\_alex62@mail.ru*

*Темирова Жанна Германовна*  
*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова,*  
*г. Кокшетау, Казахстан*  
*temirova.zh@mail.ru*

## **МОТИВАЦИОННАЯ РЕФЛЕКСИЯ ДЕТЕЙ БИЛИНГВОВ И МОНОЛИНГВОВ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме – мотивационной рефлексии детей. В статье представлен опыт проведения экспериментального исследования детской речи в аспекте теории мотивологии. Респондентами стали дети – носители русского языка, которые были разделены на две группы: дети-билингвы, владеющие русским и казахским языками, и дети-монолингвы. В статье описаны этапы психолингвистического эксперимента. Даны примеры мотивационных паспортов, обобщающих языковой фактический материал.

**Ключевые слова:** языковая ситуация, детская речь, мотивационная рефлексия, психолингвистический эксперимент, мотивологический паспорт слова.

## **MOTIVATIONAL LANGUAGE AWARENESS OF BILINGUAL AND MONOLINGUAL CHILDREN OF NORTHERN KAZAKHSTAN (BASED ON THE RESULTS OF A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT)**

**Abstract.** The article is devoted to a relevant issue: children's motivational language awareness. The authors share their experience of conducting an experimental study of children's speech in the context of the theory of motivology. The respondents in the experiment were children that are native speakers of the Russian language. They were divided into two groups: bilingual children speaking Russian and Kazakh, and monolingual children. The article describes the stages of the psycholinguistic experiment and provides examples of motivological passports summarizing the factual language material.

**Key words:** language situation, child speech, motivational language awareness, psycholinguistic experiment, motivational passport of a word.

При изучении детской речи большое значение приобретает учет специфики языковой, культурной среды, в условиях которой происходит формирование речи ребенка. В связи с этим целесообразно осветить языковую политику современного Казахстана и языковую ситуацию, сложившуюся в северном регионе страны.

В настоящее время в приоритете языковой политики Республики Казахстан укрепление позиций и расширение сферы использования казахского языка как государственного. Несмотря на стремление законодательно укрепить авторитет казахского языка, в нашей стране конституционно защищается право граждан «на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества» [Закон о языках... 2023]. Русский язык в Республике Казахстан может употребляться официально наравне с казахским языком «в государственных организациях и органах местного самоуправления» [там же].

Таким образом, в Республике Казахстан создаются все условия для сохранения и развития языка титульной нации, а также формирования полилингвальной среды, в которой свободно функционируют языки представителей других этносов, проживающих в Казахстане.

На характер языковой ситуации той или иной страны или того или иного региона могут влиять собственно лингвистические, культурно-исторические, демографические, географические, экономические, социально-исторические факторы [Чернышев 1970: 21–26].

Так, в силу обширности территории Казахстана, культурно-исторических особенностей, разных укладов жизни, различных процессов интерференции с национальными языками близлежащих государств языковая среда в современном Казахстане неоднородна. Группа авторитетных казахстанских ученых (Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова и др.) характеризуют языковую ситуацию в Республике Казахстан как экзогlossную, несбалансированную, дигlossную и демографически неравновесную [Сулейменова 2007: 281].

Сложившаяся языковая ситуация в стране во многом зависит от национального состава граждан. По данным переписи населения за 2021 год, численность населения страны в сравнении с 2009 годом выросла на 20 % и составила 19 186 015 человек, из них казахи – 70,4 % (в 2009–63,1 %), русские – 15,5 % (в 2009–23,7 %), узбеки –

3,2 % (в 2009–2,9 %), украинцы–2,0 % (в 2009–2,1 %), уйгуры–1,5 % и др. [Перепись населения 2021]<sup>1</sup>. По статистическим показателям, государственным языком в Казахстане на данный момент владеют 80,1 % населения и, как свидетельствуют социолингвистические исследования, данный показатель имеет тенденцию к увеличению.

Однако в северном регионе страны в силу демографической ситуации наряду с казахским активно функционирует русский язык. Русскоязычная среда преимущественно характерна для городов Петропавловск, Кокшетау, Щучинск, Степногорск, Есиль и др. Языковая ситуация в селах напрямую зависит от национального состава населения: много сел в северном Казахстане тяготеют к казахскому монолингвизму, так как в них проживают представители коренной национальности, а также казахи-оралманы (переселенцы), вернувшиеся на историческую родину из других стран. Сохраняется русская языковая среда в полиэтнических селах, так как русский язык исторически использовался в Казахстане для межнационального общения.

Изучение мотивационной рефлексии (МР) детей-билингвов и детей-монолингвов северного Казахстана проводится нами с учетом всех вышеперечисленных факторов. Вслед за А.Д. Жакуповой мы понимаем под мотивационной рефлексией (МР) «универсальное свойство метаязыкового мышления человека, обуславливающее направленность его сознания на соотношение плана выражения и плана содержания языковых единиц, на объяснимость связи между звучанием и значением» [Жакупова 2022: 86], и разделяем мнение ученого о том, что «изучение явления мотивации слов невозможно без анализа МР говорящих» путем проведения психолингвистического и лингвистического эксперимента [там же: 81].

Цель эксперимента заключается в исследовании мотивационной рефлексии детей как важного механизма лингвокогнитивного осмысления языковых фактов ребенком, а также в выявлении универсальных и специфических особенностей МР детей-монолингвов и детей-билингвов.

Для эксперимента были привлечены 2 группы респондентов не менее 36 человек в каждой. 1 группа–дети титульной нации, для

---

<sup>1</sup> Здесь приводятся данные переписи населения Казахстана за 2021 год, находящиеся в свободном доступе на официальном сайте Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан.

которых в силу различных причин русский язык является первым, сильным, а казахский язык – вторым, слабым (респонденты-билингвы с первым русским языком / РБР). Респонденты данной группы в своем большинстве понимают казахскую речь, могут изъясняться на бытовом уровне, но в процессе живого общения предпочитают использовать русский язык, который, как правило, активно используется в кругу семьи, друзей и т.д. 2 группа – дети русской национальности, свободно владеющие русским языком, изучающие казахский язык в рамках школьного предмета, но не использующие его в повседневной жизни (респонденты-монолингвы русские / РМР). Все респонденты были разделены на 3 возрастные подгруппы: 5–6 лет, 7–8 лет, 9–10 лет.

Эксперимент проходил в три этапа. На первом этапе применялся *свободный ассоциативный эксперимент (САЭ)*, в ходе которого учитывалось понимание респондентом семантики слов-стимулов, характер их ассоциативных связей и реакций (ассоциации словесные, жизненные, образные), а также эмоциональный отклик ребенка, его готовность к диалогу и участию в дальнейшем эксперименте. Так, например, на данном этапе на слово-стимул шарик дети 5–6 лет дают следующие ассоциативные реакции: «красный» (2), «синий» (2), «зеленый» (1), «воздушный» (1), «праздник» (1), «лопается» (1), «летает» (1), «круглый» (1), «апельсин» (1), «кубик» (1).

На втором этапе применялся направленный ассоциативный эксперимент (НАЭ), в котором использовались вопросы, задающие «нужные» для исследователя направления. Вопросы НАЭ (*Кто? Что? Какой? Какая? Какое? Что делает? Где встречается? Как выглядит? Для чего используется?* и др.) способствовали более глубокому осознанию ребенком семантического значения слов-стимулов и дали возможность получить большее количество ассоциативных реакций.

Третий этап – собственно лингвистический эксперимент (ЛЭ) – выявляет мотивационную рефлексию детей на предложенные слова-стимулы. Отвечая на вопрос: «*Как ты думаешь, почему тот или иной предмет, явление, понятие, действие, признак именно так называется?*», дети дают ответы-реакции в виде отдельных метавысказываний.

Многоаспектный анализ метавысказываний респондентов нашел свое отражение в мотивационных паспортах, обобщающих языковой

фактический материал. Мотивационный паспорт составлялся на каждое слово-стимул, в котором выявлялись внутренняя форма слова (ВФС), мотивационная форма и мотивационное значение ВФС, лексический и структурный мотиваторы, типы мотивированности, виды ВФС, мотивировочный, классификационный и номинационный признаки.

Сопоставительный анализ экспериментальных данных по определению МР детей позволил сделать некоторые промежуточные выводы в разрезе двух критериев: 1) возраст респондентов, 2) их билингвистичность.

По первому критерию экспериментальные данные показали, что уровень МР во многом зависит от возраста ребенка: наиболее низкий уровень мотивационной рефлексии характерен для детей дошкольного возраста (5–6 лет). Анализ метавысказываний РМР и РБР этого возраста выявил в среднем 18 % мотивированных, 29 % полумотивированных и 53 % немотивированных языковых единиц. Тогда как старшая возрастная группа респондентов (9–10 лет) выявляет мотивационную основу у 40 % слов-стимулов, определяет часть мотивационной основы 33 % и не обнаруживает мотивировочной формы и мотивировочного значения языковой единицы 27 %.

По второму критерию сопоставительный анализ метавысказываний групп РМР и РБР позволил сделать промежуточные выводы и выявить различия в уровне и характере их МР.

Так, эксперимент показал, что дети-монолингвы демонстрируют более высокий уровень мотивационной рефлексии. Для них, как правило, характерно более точное определение мотивационной основы, они лучше ощущают природу родного языка и обращаются порой к разностилевым лексическим единицам. В качестве примера рассмотрим один из мотивационных паспортов группы РМР:

Здороваться – «там есть слово *здорово*», «здорово» (3), «здоровье», «желать здоровья, счастья», «желать здоровья» (3), «здоровый, здоров» (2), «здравствуйте» (1), «желать здравия» (1)

МФ: ЗДОРОВ/аться

ВФС<sub>1</sub> <

МЗ: « <связано со словом> здорово»

ЛМ<sub>1</sub>: здорово

СМ<sub>1</sub>: восхищАТЬСЯ, улыбАТЬСЯ

МФ: ЗДОРОВ/аться

ВФС<sub>2</sub> <

МЗ: < <когда желают> здоровье>

ЛМ<sub>2</sub>: здоровье

СМ<sub>2</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: ЗД/ороваться

ВФС<sub>3</sub> <

МЗ: < <когда говорят> здравствуйте>

ЛМ<sub>3</sub>: здравствуйте

СМ<sub>3</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: ЗДОРОВ/аться

ВФС<sub>4</sub> <

МЗ: <<когда желают> здравие>

ЛМ<sub>4</sub>: здравие

СМ<sub>4</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: ЗДОРОВ/аться

ВФС<sub>5</sub> <

МЗ: <<от слова> здоровый>

ЛМ<sub>5</sub>: здоровый

СМ<sub>5</sub>: СМ<sub>1</sub>

ВФС вариативная

ВФС<sub>2,3,4</sub> нелексикализованная, неметафорическая

ВФС<sub>1,5</sub> лексикализованная, неметафорическая

МП: здорово, здоровье, здоровый, здравствуйте, здравие (НП: приветствовать при встрече).

Тип мотивированности: морфол.

Результаты лингвистического эксперимента группы РБР по выявлению МР количественно и качественно отличаются от монолингвальной группы респондентов. Метавысказывания детей-билингвов на слова-стимулы менее точны в определении мотивационной основы, вероятно, из-за менее широкого лексического запаса и/или незнания точного семантического значения некоторых предложенных для осмысления слов. Но при этом дети-билингвы более «изобретательны» в объяснении мотивационного значения или мотивационной формы: они соотносят слово-стимул с другими лексическими единицами русского языка по созвучию, по структуре, по синонимии; иногда соотносят со схожими по звучанию словами казахского языка.

Шалун – «шалит» (3), «шалунит» (2), «творят шалость», «ша-



лости делает» (3), «шал» (2), «ребенок который создает шум, не слушается» (1), «как клоун» (1).

МФ: ШАЛ/УН

ВФС<sub>1</sub> <

МЗ: «ребенок<к-рый> шалит»

ЛМ<sub>1</sub>: шалит

СМ<sub>1</sub>: крикУН

МФ: ШАЛ/УН

ВФС<sub>2</sub> <

МЗ: «ребенок <совершает> шалость»

ЛМ<sub>2</sub>: шалость

СМ<sub>3</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: шал/УН

ВФС<sub>3</sub> <

МЗ: «человек <как> клоун»

ЛМ<sub>3</sub>: –клоун

СМ<sub>3</sub>: болтУН

МФ: ШАЛ/ун

ВФС<sub>4</sub> <

МЗ: «<слышится слово> шал (каз.яз. «старик»)»

ЛМ<sub>4</sub>: шал

СМ<sub>4</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: Ш/ал/У/н

ВФС<sub>5</sub> <

МЗ: «ребенок,<к-рый создает> шум»

ЛМ<sub>5</sub>: шум

СМ<sub>5</sub>: СМ<sub>1</sub>

МФ: ШАЛ/УН

ВФС<sub>6</sub> <

МЗ: «<как-то связано со словом> шалунит»

ЛМ<sub>6</sub>: шалунит

СМ<sub>6</sub>: –СМ<sub>1</sub>

ВФС<sub>1234,5</sub> вариативная, неметафорическая

ВФС<sub>1235</sub> нелексикализованная

ВФС<sub>4,6</sub> лексикализованная

МП: шалунит, шалит, шалость, клоун, шал, шум (НП: ребенок, нарушающий порядок)

Тип мотивированности: морфол.

Рассмотрим МР детей группы РБР на слово-стимул шалун, которое редко употребляется в кругу казахской семьи, владеющей русским языком, так как для наименования детей родители-казахи, как правило, используют слова родного языка. Приведенные данные представляют собой промежуточный результат многоаспектного экспериментального исследования, которое направлено на изучение МР детей. Изучение детской речи с позиции теории мотивологии имеет широкие перспективы и позволяет выявить новые подходы к изучению когнитивно-лингвистических процессов.

### Литература

1. Жакупова А. Д., Балмагамбетова Ж. Т. Мотивационная рефлексия – объект сопоставительной мотивологии // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». № 2 (106). 2022. С. 80–89.
2. Закон о языках в Республике Казахстан (2023) (zakon.kz)
3. Перепись населения 2021 года (stat.gov.kz)
4. Словарь социолингвистических терминов / Э. Д. Сулейменова, Н. Ж. Шаймерденова, Ж. С. Смагулова, Д. Х. Аканова; отв. ред Э. Д. Сулейменова. Алматы: Казак университеті, 2007.
5. Чернышев В. А. Факторы складывания и изменения языковой ситуации // Проблемы изучения языковой ситуации в странах Азии и северной Африки. М.: Наука, 1970.

*Еливанова Мария Анатольевна<sup>1</sup>*  
*РГПУ им. А. И. Герцена,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
*melivanova@yandex.ru*

*Семушина Валерия Анатольевна*  
*ИИЯ, ГУАП,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия*  
*haleria@yandex.ru*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА И СЕМАНТИКИ МОРФЕМ И КОНСТРУИРОВАНИИ СЛОВ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу русской речи двух англо-русских детей-билингвов, зафиксированной в диалогах с русскоязычными родственниками. Анализируются примеры интерпретации внутренней формы слов, сделанной с ориентацией на семантику выделенного корня и аффиксов. Делаются выводы о связи семантического и словообразовательного анализа слов, о влиянии англоязычной лексики на интерпретацию значений слов, употребляемых в русской речи. Анализируется роль сходства внешней оболочки разных русскоязычных слов при интерпретации их значения (паронимы). Рассматриваются случаи конструирования русскоязычных слов билингвами с первым английским языком.

**Ключевые слова:** онтолингвистика, внутренняя форма слова, словообразование, семантика, билингвизм.

## **ON THE INTERPRETATION OF THE INTERNAL FORM OF THE WORD AND THE SEMANTICS OF MORPHEMES AND THE CONSTRUCTION OF WORDS BY BILINGUAL CHILDREN**

**Abstract.** The article analyses Russian speech of two English-Russian bilingual children, recorded in dialogues with Russian-speaking relatives. We discuss examples of interpretation of the internal form of words made with a focus on the semantics of the selected root and affixes. Conclusions are drawn about the connection between semantic and word-formation analysis of words, and about the influence of English vocabulary on the interpretation of the meanings of words used in Russian speech. The article analyses the role of the similarity of the outer shell of different Russian words (paronyms) in the interpretation of their mean-

---

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

ing. We consider the cases of constructing Russian words by bilinguals with the first English language.

**Key words:** ontolinguistics, internal word form, word formation, semantics, bilingualism.

Язык является знаковой системой. Как знаковой / символической системой им овладевает ребенок, изучающий как первый, так и второй язык.

При всем многообразии подходов и оттенков понимания термина знак (он рассматривается и как односторонняя материальная сущность – Ч. Пирс, Г. Фреге, и как психическая идеальная сущность – Ф. де Соссюр, Р.Г. Пиотровский, и как двусторонняя материально-психическая сущность – Ю.С. Маслов и др.) существенным свойством знака является возможность посредством его (или при его непосредственном участии) связывать 2 материальные сущности – предмет / явление окружающего мира и звуковую оболочку слова / морфемы – между собой. Связь эта замыкается в голове каждого отдельного человека при том, что предлагается она каждому носителю языка обществом (а осваивающему второй язык, возможно, отдельными представителями / представителем другого языкового общества) – эту особенность знака отмечал еще Ф. де Соссюр [1999]. Предмет «отражается» в сознании в виде его образа (Соссюр называл образ предмета «означаемым»), а звуковая цепочка – в виде акустического образа («означающего»).

Если носитель языка чувствует непосредственную связь между означаемым и означающим, то на уровне фонетики он ощущает внутреннюю форму слова (означающее мотивирует в этом случае означаемое). Если в названии предмета есть признаки, позволяющие относить его к другим предметам на уровне семантики или словообразования, и эти признаки чувствуют носители языка, то ими также ощущается внутренняя форма слова (происходит мотивация одним означающим другого означающего и поиск связи между двумя означаемыми). Поиски внутренней формы слова начинаются с анализа его внешней оболочки. Понятие «внутренняя форма слова» ввел в науку А.А. Потебня [2007]. Проанализируем примеры спонтанной речи детей-билингвов, в которых очевидна интерпретация ими внутренней формы слов, а также случаи интерпретации семантики мор-

фем и конструирования окказионализмов, которые свидетельствуют о несомненной связи знаков языка разных уровней – морфемного и лексического.

Речевым материалом исследования 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 [Лики билингвизма 2016], осваивающими английский (доминирующий) и русский языки одновременно. Мама старается говорить с детьми по-русски, но в некоторых случаях (чаще с дочерью) переходит на первый для билингвов английский язык. По-русски говорит с внуками 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 и грамматической системы языка этих детей мы писали ранее [Еливанова, Семушина 2021; 2022].

Рубен – более умелый «пользователь» русского языка. В 3 года и даже ранее он имел достаточный арсенал средств коммуникации (как вербальных, так и невербальных) для того, чтобы общаться с русскоязычными родственниками. В русскоязычном обществе он говорит по-русски. Стефани меньше общается с русскоязычными 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]).

Для сравнения с билингвами мы иногда привлекаем речь русскоязычных монолингвов, двоюродных братьев (Илья – до 13,4; Андрей – до 10,3) и сестры (Нина – до 9).

### **Внутренняя форма слова**

В собранной нами небольшой картотеке высказываний двух билингвов случаи самостоятельной интерпретации внутренней формы слова принадлежат только Рубену, и их относительно немного. Приведем примеры и ситуации.

Рубен (6,5) бежит с двоюродными братьями вокруг бассейна с во-

дными пистолетами. Андрей (5,10), обращаясь к Илье (8, 11): *«Ты сейчас получишь, молокосос»*. Рубен (видимо, слышит слово впервые) смеется: *«Молокосос – тот, кто молоко сосет. Ха-ха. Это значит, что он маленький, молоко сосет...»* (Дальше из беседы становится понятно, что Рубен правильно понимает значение слова: *«Кто молодой, не может победить»*). Интересно, что Илья и Андрей не задумывались о происхождении этого слова, воспроизводили его как гештальт, не членя на части основу. В их сознании молокосос связан с персонажем популярного мультфильма.

Такой диалог состоялся чуть позже с Ниной:

Взрослый: *«Кто такой молокосос?»*

Нина: *«Это мультик»*.

Взрослый: *«Мультик, и все?»*

Нина: *«Ну еще, может быть, младенец, который сосет молоко»*.

Взрослый: *«Кроме того, что слово обозначает младенца, который сосет молоко, еще что-то можно сказать про значение этого слова? Вот сидит мама, кормит ребенка грудью, а этот ребенок – молокосос, так?»*

Нина: *«Ну, типа того»* (смеется).

У Нины нет общепринятого понимания значения слова; возможно, в том числе поэтому она видит мотивацию для слова и интерпретирует его внутреннюю форму.

Рубен (10,9) увидел замороженные грибы лисички. Узнав их название, спрашивает: *«Потому что они такой цвет... orange, как лиса? Маленькие?»*.

Для Рубена не представляет сложности интерпретация внутренней формы слов английского происхождения, мальчик чувствует, что *футбол* – игра ногами в мяч (и футболка для него – одежда для игры ногами в мяч), а шорты – короткие штаны (от англ. short – короткий).

Сравним, как трактуют одно из этих слов русскоязычные двоюродные братья и сестра Рубена. С Андреем состоялся такой диалог:

Взрослый: *«Андрей, что такое футболка?»* – показывает, оттягивая на себе футболку. – *«А почему так называется?»*

Нина: *«Наверное, от «футбол»?»*

Андрей: *«Нет, конечно, в чем, по-твоему, в баскетбол играют, а на улице в чем гуляют?»*

Илья тоже утверждает, что футболка не связана с футболом с точки зрения происхождения. Потом мальчики проверяют в интернете свою версию.

Наделя некоторые и русские, и заимствованные в русский язык слова внутренней формой, ребенок ошибается в ее интерпретации.

Рубен услышал, что нужно пиццу на противень положить и приготовить, спрашивает: «*Противень, потому что противно / противный?*» (*противень* от нем. *Bratpfanne* – жарить + сковорода). Андрей задумался о происхождении этого слова только после вопроса, попросил показать противень и прокомментировал: «*Они же бывают в виде решетки, как связанные прутья, наверно, противень от прутья*».

Рубен считает, что прилагательное сливочный происходит от существительного *слива*. Когда ему предлагают сливочное мороженое, утверждает, что он не любит фруктовое, а со сливами мороженое, наверно, кислое (это при восприятии слова). Видимо, освоенные мнимые деривационные связи между этими словами оказались для Рубина сильными. Несмотря на то что ему объяснили, что *сливочное* образовано от слова *сливки*, а признак наличия сливы в составе вещества называется прилагательным *сливовый*, через некоторое время в его спонтанной речи за завтраком мы услышали: «*Можно мне бабушки и сливочное варенье?*» (т.е. оладушки и сливовое варенье). Смешение близкозвучающих слов с разными значениями – паронимов – встречается в речи Рубена (*бабушки / оладушки, сушки / суши, сырки и сырники*), но в случае со сливочным имеет место осознанная мотивация прилагательным имени существительного.

Очень интересны случаи, когда Рубен связывает слова русского языка (когда-то заимствованные, но хорошо известные современным носителям языка) с английской лексикой: «*Коктейль – потому что туда положили петушиный хвост*» (от англ. *cock tail*); *форель* – «*Ты думаешь, что она в лесу живет, да?*» (от англ. *forest*).

### **Интерпретация семантики морфем и конструирование слов**

В приведенных выше примерах поискам внутренней формы слова помогает в основном главная значимая его часть – корень. Однако дети-билингвы не хуже чувствуют значение аффиксов и те элементы значения (семы), которые вносятся ими в значение слова. В собран-

ных нами примерах очень редко респонденты комментируют элементы значения «готового слова» (*лисич-к-и–маленькие*, см. пример из речи Рубена выше). Гораздо чаще мы сталкиваемся с процессами словообразования.

Представляется, что обратное словообразование [Цейтлин 2000] в этом отношении очень показательно: отнимая суффикс или приставку как означающее, ребенок понимает, что соответствующая часть означаемого исчезнет. Примеры обратного словообразования встречаем в речи Рубена и Стефани.

Рубен (обсуждает с двоюродным братом Андреем вопросы жизни и смерти): «*Неожиданная смерть страшнее ожидаемой*» (не имеет отрицательное значение); (играют с Андреем, Рубен изобретает имена прилагательные) *глазая–от безглазая* (без–признак, связанный с отсутствием предмета).

Стефани: «*Можно у Илья и Андрея собачу дома забрать?*» (от *собачку*, суффикс *-к-* означает «маленький»; имеет в виду, что заберет у двоюродных братьев не самую маленькую игрушечную собачку–их несколько–домой, в Англию).

Прилагательные наши респонденты образовывали чаще, чем слова других частей речи: *бóльнйй* (от *боль* в значении «причиняющий боль»: «*У меня есть очень бóльнйе*»–о клипсах; «*Они не больнйе*»–об игрушках, которыми дети кидают друг в друга; «*Не бóльнйй*»–об ударе мяча); *грибнйй* («*Суп рыбнйй и грибнйй*»); *беззубная* (вместо *беззубая*); *дождня* (вместо *дождливая*); *безволосная* (вместо *безволосая*). Во всех приведенных случаях как словообразовательный формант использовался суффикс *-н-* (иногда в комбинации с приставкой *без-*), продуктивный для русского языка.

Наше внимание привлекло также морфолого-синтаксическое словообразование, когда одна часть речи переходит в другую. В русском языке обычно самым распространенным его случаем является субстантивация имен прилагательных (*столовая, ванная, прохожий, полицейский*). В речи наших билингвов, напротив, существительные русского языка приобретают значение признака предмета (существительное в препозиции к другому существительному ребенок явно оценивает как атрибут): *красная рыба суши* (как *salmon suchi; chocolate pie*), *бык голова* («*Бог с бык голова*», то есть с бычьей головой–рассказывает легенду о Персее). Встретились



случаи, когда глаголы, судя по семантике предметности и синтаксическому окружению, переходят в имена существительные: «*Сделаю без помогать*» (т.е. без помощи); «*Ты должен нарисовать на голове без смотреть*» (рассказывает об игре Headbands, в которой рисуют что-то в табличке, закрепленной на голове, а ведущий угадывает, что там нарисовано). Полагаем, что такие морфолого-синтаксические образования возникли под влиянием английского (первого для детей) языка, они являются примером межъязыковой интерференции.

### Выводы

1. Согласно нашим наблюдениям, у двуязычного ребенка с хорошим уровнем второго языка есть бóльшая, чем у монолингвальных ровесников, склонность видеть внутреннюю форму слова. Общение с билингвами побуждает детей-монолингвов к языковой рефлексии.

2. Знание двух языков позволяет билингву не только выйти за пределы «магического круга» первого языка (Гумбольдт), но и внести в круг второго языка некоторую (во всяком случае, субъективную) ясность, особенно в области значения заимствованных из родного языка слов.

3. Монолингвы склонны искать семантическую и словообразовательную мотивацию слова в том случае, если оно не имеет прочных ассоциаций с определенной конситуацией / контекстом употребления, билингвы замечают мотивацию слова, даже если оно тесно связано с конситуацией / контекстом; иными словами, на наш взгляд, у билингвов фокус внимания, его исходная точка часто оказываются на линии взаимодействия двух имеющих сходство означающих, у монолингвов – на линии взаимодействия означающего и означаемого.

4. Интерпретации значений слов помогает понимание значений аффиксов. Знание аффиксов помогает детям-билингвам сконструировать новые слова.

5. Дети-билингвы, как и монолингвы, используют наиболее продуктивные словообразовательные модели для конструирования новых слов при морфологическом словообразовании. Морфолого-синтаксическое словообразование является специфическим и, очевидно, протекает под влиянием первого для детей английского языка.

## Литература

1. *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.: ВВМ, 2021. С. 60–69.
2. *Еливанова М. А., Семушина В. А.* Особенности грамматических конструкций в русской речи русско-английских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2022: Речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы. СПб.: ВВМ, 2022. С. 126–132.
3. Лики билингвизма / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. Институт лингвистических исследований РАН. СПб.: Златоуст, 2016.
4. *Потебня А. А.* Мысль и язык. М.: Лабиринт, 2007.
5. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.
6. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000 (2017).
7. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2014.

*Свириденко Ольга Ивановна*  
*БГПУ им. М. Танка*  
*г. Минск, Республика Беларусь*  
*olgasv246@tut.by*

## **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА**

Аннотация. В статье приводятся статические и динамические характеристики билингвизма младших школьников Республики Беларусь. Идет речь о том, что эффективное педагогического воздействие на речевое развитие ребенка невозможно без рассмотрения его как языковой личности. Отмечается, что социолингвистические условия, имеющие место в Беларуси, содействуют формированию билингвальной личности учащегося начальных классов. Для выявления ее особенностей используется моделирование, в процессе которого учитывается, как осуществляются процессы овладения первым и вторым языком, как взаимодействуют две языковые системы в сознании индивида. Описывается обобщенная модель билингвальной личности учащегося, завершающего обучение на I ступени общего среднего образования и успешно овладевающего русским и белорусским языками. Отмечается, что процесс моделирования билингвальной личности актуален для лингводидактики, поскольку помогает решать ряд задач, связанных с разработкой стратегии филологического образования.

**Ключевые слова:** билингвальная личность, уровни развития языковой личности, учащиеся начальных классов, русско-белорусский билингвизм.

## **FEATURES OF THE FORMATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT IN THE CONTEXT OF CLOSELY RELATED BILINGUALISM**

**Abstract.** The article gives static and dynamic characteristics of bilingualism among junior schoolchildren in Belarus and describes the fact that an effective pedagogical impact on the speech development of a child is impossible without considering him or her as a linguistic personality. It is noted that the sociolinguistic conditions in the Republic of Belarus contribute to the formation of a bilingual personality of a primary school student. To identify the features of this process, we have used modeling, during which it has been taken into account how the processes of mastering the first and second languages are carried out, and how two language systems interact in the mind of the individual. We describe a generalized model of a bilingual personality of a student completing his or her studies at the 1<sup>st</sup> level of general secondary education and successfully mastering two languages. It is noted that the process of modeling a bilingual personality is relevant for the methodology of teaching language, because it helps to solve problems related

to the development of a strategy for philological education.

**Key words:** bilingual personality, level of language development of personality, primary school students, Russian-Belarusian bilingualism.

Специфика овладения языком (одним или несколькими) напрямую зависит от языковой ситуации, в которой протекает жизнедеятельность ребенка. Детский билингвизм в Республике Беларусь формируется в демографически неуравновешенной, коммуникативно несбалансированной социолингвистической ситуации. Он преимущественно биэтнический, контактный, близкородственный (русско-белорусский), последовательный, искусственный. В младшем школьном возрасте билингвизм репродуктивный, достаточно активный, двуединый, интенциональный, несбалансированный, смешанный, субординативный. Вместе с тем часть учащихся, начавших овладевать двумя языками до достижения трехлетнего возраста, демонстрирует смешанное координативное двуязычие.

Для эффективного педагогического воздействия на речевое развитие ребенка-билингва важно рассматривать его как языковую личность, готовую совершать речевые поступки разной степени сложности. На наш взгляд, социолингвистические условия, имеющие место в Республике Беларусь, содействуют формированию билингвальной личности, которая по завершении общего среднего образования способна в равной степени свободно использовать русский и белорусский языки в процессе общения.

Выявлению особенностей билингвальной личности учащегося начальных классов способствует ее моделирование, при котором важно учитывать, как происходит овладение первым и вторым языками, как взаимодействуют две языковые системы в сознании индивида. Усваивая как первый, так и второй язык, каждый индивид создает временную (промежуточную) языковую систему, которая постоянно меняется. При этом основное направление изменений общее для обеих систем: «от нулевого знания языка до освоения его до такой степени владения, которая характеризует ... опытного носителя языка» [Цейтлин 2014: 16]. В каждый период своего развития промежуточная языковая система позволяет индивиду в большей или меньшей степени участвовать в общении с другими людьми. Рассматривая

формирование языковой личности учащихся в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия, на наш взгляд, нужно говорить об овладении двумя языками в той мере, которая помогает доступно выражать мысли и понимать чужую речь в соответствии с возрастными особенностями, несмотря на проявление интерференции. При этом полностью допустима разная степень владения учащимися каждым из двух языков.

Смешанный субординативный билингвизм с доминирующей системой русского языка и склонной к интерференции системой белорусского языка (или со взаимно интерферирующими языковыми системами), как правило, формируется у учащихся учреждений образования с русским языком обучения. Для этих детей характерно преобладание русского языка во всех сферах общения. Белорусский язык используется ими в основном на занятиях по отдельным учебным предметам и при подготовке домашних заданий. Смешанный координативный билингвизм со взаимно интерферирующими системами двух языков, как правило, формируется у учащихся учреждений образования с белорусским языком обучения. Билингвизм указанного типа чаще присущ детям с одновременным двуязычием, активно использующим в общении два языка с сохранением принципа изоляции языковых ситуаций. Заметим, что разграничение смешанного субординативного и смешанного координативного двуязычия ребенка в зависимости от типа учреждения образования, в котором происходит обучение, является достаточно условным. Как отмечает Г. Н. Чиршева, нельзя с уверенностью сказать, что в определенный период времени билингвизм ребенка следует отнести только к одному типу [Чиршева 2012: 74]. На наш взгляд, успешное овладение младшими школьниками русским и белорусским языками характеризуется движением от смешанного субординативного к смешанному координативному билингвизму.

Для моделирования билингвальной личности учащегося начальных классов Республики Беларусь возьмем за основу лингводидактическую модель Г. И. Богина. Она включает пять уровней развития языковой личности: 1) правильность (владение принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации); 2) интериоризация (овладение целостностью представления о будущем частном высказывании); 3) насыщенность (знание и использование лекси-

ко-грамматического разнообразия языковых средств); 4) адекватный выбор (своеобразная свобода выбора средств выражения определенного содержания); 5) адекватный синтез (оперирование целым текстом так, что его форма оптимально соответствует содержанию) [Богин 1984: 9]. Следует отметить, что возрастные особенности ребенка непосредственно влияют на становление его языковой личности. По словам Г.И. Богина [1977: 10], в возрасте 6–10 лет завершается формирование уровня правильности речи на родном языке. В это же время осуществляется процесс интериоризации речи. Кроме того, начинают формироваться уровни насыщенности и адекватного выбора.

Поскольку в ситуации близкородственного русско-белорусского билингвизма первым языком для большинства детей является русский, а овладение белорусским языком начинается в возрасте трех лет и позже, при моделировании сделаем допущение, что на втором языке (белорусском) у большинства детей уровень правильности речи начинает формироваться с 3 до 6 лет, а стабилизируется в 8–10 лет. Уровень интериоризации начинает формироваться примерно в 7 лет, а уровень насыщенности – примерно в 10 лет. Все временные интервалы достижения языковой личностью разных уровней развития при овладении вторым языком экстраполированы нами из процесса становления монолингвальной личности.

Обобщенную модель билингвальной личности 9–10-летнего учащегося, завершающего обучение на I ступени общего среднего образования и успешно овладевающего русским и белорусским языками, можно описать так:

— уровень правильности у учащегося-билингва сформирован на русском языке (развито языковое чутье относительно того, когда ошибся / не ошибся сам, когда ошибку в высказывании на русском языке допустил / не допустил собеседник), стабилизирован на белорусском языке (не всегда срабатывает языковое чутье, связанное с оценкой правильности высказывания на белорусском языке); интерференционные ошибки наблюдаются при использовании двух языков;

— уровень интериоризации сформирован на русском языке в отношении устных речевых поступков (учащийся-билингв способен достаточно быстро выстраивать план будущего частного высказывания при говорении, прогнозировать содержание восприни-

маемого на слух и читаемого) и начинает формироваться на белорусском языке (план будущего высказывания выстраивается средствами русского языка, затем реализуется с помощью белорусского языка, или высказывание медленно выстраивается известными средствами белорусского языка при отсутствии целостного представления о конечном результате); на этом уровне интерференционные ошибки проявляются при использовании белорусского языка;

— уровень насыщенности начинает формироваться на русском языке: младший школьник-билингв учится по-разному передавать одну и ту же мысль, правильно воспринимать одно и то же содержание высказывания, оформленное разными лексико-грамматическими средствами русского языка; в то же время в процессе филологического образования учащийся знакомится с многообразием лексико-грамматических средств белорусского языка и особенностями их использования в речевой практике, приближаясь к началу формирования уровня насыщенности белорусской речи;

— уровень адекватного выбора начинает формироваться на русском языке: учащийся-билингв практикуется в выборе наиболее удачных лексико-грамматических средств русского языка для передачи содержания высказывания в конкретных речевых ситуациях; в то же время в процессе языкового образования он начинает осознавать, что в общении на белорусском языке выбор лексико-грамматических средств также осуществляется с учетом речевой ситуации.

Следует отметить, что данная модель описывает не индивидуальную языковую личность, представление о которой можно получить на основе изучения языковых способностей и речевых поступков конкретного индивида, а типовую. Эта модель фиксирует наличие инварианта в билингвальной личности учащегося начальных классов и помогает определять цели, разрабатывать содержание и отбирать наиболее эффективные методические средства обучения обоим языкам.

### Литература

1. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1984.
2. *Богин Г. И.* Противоречия в процессе формирования речевой способности: учеб. пособие. Калинин: Изд-во Калининградского гос. ун-та, 1977.

3. *Цейтлин С. Н., Чириева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2014.
4. *Чириева Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.



*Бойкова Стелла Ервандовна  
МГУ имени М. В. Ломоносова,  
г. Москва, Россия  
boyukova\_stella@rambler.ru*

## **О ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОГО ОКРУЖЕНИЯ БИЛИНГВОВ НА ИХ РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние языкового окружения билингвов на их речевое развитие. В исследовании приняли участие билингвы, говорящие на русском и французском языках. Респонденты осваивают русский и французский язык естественным образом, однако условия освоения имеют свою специфику в каждом конкретном случае. Так, например, семья может быть монолингвальной или многоязычной; мама может выступать носителем русского языка, папа французского и наоборот. Большинство респондентов имеет доминантный французский язык. У нескольких испытуемых наблюдается сбалансированное двуязычие. Занятия в школе «Апрелик» в г. Бордо (Франция) поддерживают владение русским языком. Сопоставляется родительская оценка языковой компетенции детей в каждом из языков, данные эксперимента и самостоятельная оценка детей. Рассматриваются как двуязычные франко-русские семьи, так и моноязычные русские, проживающие во Франции. Представлены результаты анализа анкет для родителей детей-билингвов. Показано влияние комплекса факторов языкового окружения на языковую компетенцию детей-билингвов.

**Ключевые слова:** билингвизм, детская речь, детский билингвизм, двуязычие, детское двуязычие, языковое окружение, развитие речи.

## **ON THE IMPACT OF LANGUAGE ENVIRONMENT ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF BILINGUALS**

**Abstract.** The article discusses the impact of the language environment on the speech development of bilinguals. Bilinguals speaking Russian and French participated in the research. All respondents are learning Russian and French in a natural way, but the conditions of development have their own features in each specific case. For instance, a family may be monolingual or multilingual, while a mother can be a native Russian speaker and a father a native French speaker, or vice versa. The majority of the respondents speak French as their dominant language. Some of the participants have balanced bilingualism. Children's education at the school «Aprelik» in Bordeaux supports the mastering of the Russian language. We compare parental assessment of children's competence in each language, experimental data and self-assessment of children.

We have examined both bilingual French-Russian families and monolingual Russian ones living in France. The article discusses the results of the analysis of questionnaires for the parents of bilinguals and demonstrates the influence of the variety of factors of language environment on the linguistic competence.

**Key words:** bilingualism, children's speech, children's bilingualism, language environment, speech development.

В настоящее время насчитывается несколько десятков определений билингвизма [Чиршева 2012: 45]. Встречаются как очень строгие трактовки этого явления, сводящие билингвизм только к сбалансированному владению двумя языками, так и весьма широкие, включающие владение иностранным языком на любом уровне [Филин 1972: 24]. Так, например, Клод Ажеж даёт следующее определение билингвизма: «Быть настоящим билингвом означает, что мы можем говорить, понимать, читать и писать одинаково хорошо»<sup>1</sup>. Основоположающим критерием такой двойной языковой компетенции является одинаковое знание и умение использовать каждый из языков, что подразумевает одинаковую скорость использования и распознавания языковых структур. Многие современные лингвисты предостерегают от такой концепции, поскольку равнозначное владение двумя языками встречается крайне редко [Kihlstedt 2016: 100; Багана 2021: 22].

В зависимости от возраста усвоения второго языка различают детский, подростковый и взрослый билингвизм. Отмечается, что примерно до 5–8 лет у ребенка сохраняется способность усваивать второй язык тем же способом, что и первый [Протасова 2013: 9–10]. Ф. Грожан называет иной диапазон возраста для одновременного билингвизма—от 3 до 5 лет [Grosjean 2015: 94]. Мы склонны, скорее, придерживаться точки зрения Г. Н. Чиршевой, согласно которой «одновременным считается такой билингвизм, при котором введение второго языка в общение предшествует появлению слов в речи ребёнка на первом языке» [Чиршева 2012: 58].

Подобно вариативности определений билингвизма, условия для формирования двуязычия также отличаются разнообразием. Дети, рожденные в двуязычных семьях, с самых первых дней жизни имеют все предпосылки к усвоению сразу двух языковых систем. На первый взгляд, это представляется совершенно естественным и неслож-

---

<sup>1</sup> «Etre vraiment bilingue implique quel'on sache parler, comprendre, lire et écrire avec la même aisance» [Hagège: 218].

ным. Однако для того чтобы процесс формирования речевых навыков на двух языках происходил как можно более эффективно, родители должны выбрать для себя определенную линию поведения и последовательно придерживаться ее.

Основным принципом, на котором сходятся, пожалуй, все исследователи, является «*Une personne—une langue*», сформулированный французским фонетистом Морисом Граммоном. Действительно, данный метод представляется наиболее эффективным и наиболее изученным на сегодняшний день. Он нашел свое применение во многих билингвальных семьях. Однако, на наш взгляд, при использовании этого принципа необходимо также учитывать язык окружения и количество общения на  $Я_1$  и  $Я_2$ . Очень многое зависит от того, сколько каждый из родителей общается с ребенком. Если даже мама и папа последовательно используют каждый только свой родной язык, но, например, папу ребенок видит только по выходным, то естественно, в какой-то момент язык мамы начнет доминировать. Ко всему этому следует прибавить язык окружения, который может совпадать с  $Я_1$ ,  $Я_2$  или не совпадать ни с одним из них, то есть являть собой  $Я_3$  (в этом случае следует говорить о многоязычии). Следовательно, если  $Я_1$  совпадает с языком окружения, а  $Я_2$  ребенок усваивает только от одного из родителей, то необходимо, чтобы  $Я_2$  уделялось больше времени, чем  $Я_1$ . Иными словами, следует поддерживать баланс между  $Я_1$ ,  $Я_2$  и  $Я_3$ , если таковой имеется. При этом речь не идет о том, чтобы второй родитель тоже переходил в общении с ребенком на «слабый» язык. Дети обычно не любят, когда родители переходят на свой неродной язык, отказываются разговаривать или не понимают, что у них спрашивают.

Не менее популярен принцип «одна ситуация—один язык». Он находит свое применение чаще всего в семьях, где родным языком родителей является язык, отличный от языка общества. Вероятнее всего будет противопоставление  $Я_1$  (язык семьи) и  $Я_2$  (язык общества). Однако возможна и ситуация многоязычия, если родители являются носителями разных языков. В этом случае мы имеем  $Я_3$  (язык общества) как противопоставление  $Я_1$  и  $Я_2$  (языки родителей).

Существуют также другие принципы билингвального воспитания, такие как «одна страна—один язык» (в случае переезда в другую страну), предметно- тематический (при котором язык меняется

в зависимости от темы разговора). Встречается также темпоральный принцип, при котором родители чередуют языки через равные промежутки времени.

В нашем исследовании приняли участие естественные билингвы, говорящие на русском и французском языках, а также посещающие дополнительные занятия по русскому языку раз в неделю в школе «Апрелик» в г. Бордо (Франция). Все респонденты являются так называемыми естественными билингвами с более или менее доминирующим билингвизмом. У троих испытуемых сбалансированное двуязычие. Занятия в школе русским языком носят поддерживающий характер и дополняют естественное освоение языка в семье.

Каждый респондент был опрошен в индивидуальном порядке последовательно на русском и французском языках. Испытуемые могли выбирать язык, на котором хотели начинать тестирование (русский или французский соответственно).

Всего было опрошено 17 респондентов от 6 лет до 13 лет 2 месяцев. Языковые портреты респондентов достаточно вариативны. Для того чтобы составить лингвистический портрет детей, принявших участие в исследовании, родителям была предложена специальная анкета. Среди детей был проведен небольшой опрос, показывающий, как сами дети оценивают свои знания русского и французского языков.

Приведем некоторые вопросы из анкеты для родителей: *1. На каких языках говорят в семье? 2. Основная страна пребывания? 3. Кто постоянно проживает с ребенком? 3. В каком возрасте появился второй язык в окружении ребенка? 4. Возникали ли трудности в общении на каком-либо из языков? Понадобилась ли помощь логопеда? 5. Можете ли Вы оценить владение каждым из языков ребенком по 10-балльной шкале (от 1 до 10)? 6. На Ваш взгляд, отдает ли ребенок предпочтение какому-либо из языков?*

Самой распространенной моделью среди родителей опрошенных является ситуация смешанных браков. Причем в основном мама является русскоязычной (у 14 из 17 детей). У двоих детей (брата и сестры) мама – франко-русский билингв, дома общение с детьми происходит преимущественно на французском языке. У одной девочки мама – носительница французского языка, папа русскоязычный, у другого респондента семья полностью русскоязычная. В сме-

шанных семьях, по словам родителей, применяется принцип «один родитель—один язык». Однако, как показывает практика, не всегда удается последовательно его придерживаться. Дети, зная, что родители владеют двумя языками, переходят на доминантный язык, что подталкивает родителей для экономии времени также переходить на доминантный язык детей.

Все опрошенные родители нацелены на поддержание многоязычия у детей. Они убеждены в важности сохранения русского языка во французской среде и находятся в постоянном поиске мер его поддержки.

Перед началом проведения опроса мы выдвинули гипотезу, что в семьях, где мама является носителем русского языка, дети будут либо иметь доминантный русский язык, либо могут иметь шанс на развитие сбалансированного двуязычия.

Однако эта гипотеза не подтвердилась. У подавляющего числа опрошенных наблюдаются трудности с речью на русском языке. В то время как французским языком они владеют намного увереннее и свободнее. Прежде всего это может быть связано с тем, что, как оказалось, в большинстве семей языком общения дома является французский. Это представляется логичным: даже не являясь носителями французского, оба родителя в той или иной степени им владеют. Ребенок же, погруженный во франкоязычную среду и общающийся с франкоязычными друзьями, выбирает самый простой путь — продолжать общаться дома на том языке, который ему привычнее. Причем возраст, в котором дети переехали жить во Францию, варьируется. Лишь 3 из 16 семей общаются дома по-русски. В большинстве случаев основным языком коммуникации является французский. И это однозначно негативно влияет на уровень владения русским языком, оставляя его в ранге второго языка. Поездки в русскоязычные страны (Россия, Белоруссия, Украина) повышают на время компетенции в русском языке и мотивацию его использования, однако по возвращении во Францию он быстро теряется вновь. Ситуация, когда дома говорят по-русски, является более выигрышной, поскольку французский язык компенсируется общением в школе и с друзьями. При этом опасения родителей, что в этом случае русский язык будет обеднен, не подтверждается. Так, по результатам нашего исследования, можно говорить о сбалансированном билингвизме как раз в отношении тех

респондентов, у которых русский язык поддерживается общением внутри семьи.

Речь детей развивается по возрасту на доминантном языке; в слабом языке можно с осторожностью говорить о некоторых чертах задержки. Несколько детей имеют трудности с произношением некоторых звуков и посещают логопеда. При этом запуск речи, по словам родителей, произошел в соответствии с нормами в 1,5–2 года на обоих языках.

Как и ожидалось, самостоятельная и родительская оценка уровня владения языками достаточно условна и не всегда является объективной. Так, например, одна из мам опрошенных указала в анкете, что ее дочь «еще не говорит по-русски». При этом сама девочка оценивает свой уровень в русском языке на 9 баллов из 10, то есть совсем немного слабее французского (максимально возможная оценка). По результатам исследования ее речи можно сделать вывод о том, что в спонтанной речи респондентка испытывает некоторые трудности в грамматике и нехватку словарного запаса, однако в целом способна изъясняться на русском языке. В целом родительская оценка оказалась ниже той оценки, которую дети давали себе сами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что влияние франкоязычной среды приводит к тому, что у большинства респондентов французский язык является доминантным. У подавляющего большинства участников опроса наблюдается нехватка лексикона в русском языке и есть проблемы с грамматикой. В тех случаях, когда дома русский язык поддерживается общением с одним из родителей или всеми членами семьи, билингвизм детей выглядит более сбалансированным. По нашим наблюдениям, уровень языковой компетенции не зависит от гендерного фактора. Наилучшие результаты показали те испытуемые, кто использует оба языка в повседневном общении с сопоставимой интенсивностью.

### Литература

1. *Багана Ж., Хапилина Е. В.* Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм. М.: ФЛИНТА, 2021.
2. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников: учеб. пособие. М.: Владос, 2010.
3. *Филин Ф. П.* Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия / Ред. П. А. Азимов. М.: Наука, 1972. С. 13–25.

4. *Чиршева Г.Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
5. *Grosjean F.* Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues. Paris: Albin Michel, 2015.
6. *Hagège Cl.* L'enfant aux deux langues. Paris: Poches Odile Jacob, 1996.
7. *Kihlstedt M.* Le bilinguisme est-il un atout? // Les clefs du langage. Auxerre, 2015. P. 97–101.

*Князева Диана Владимировна*  
СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
*diane.dominique@gmail.com*  
*Эйсмонт Полина Михайловна*  
СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия  
*p.eysmont@spbu.ru*

## **РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО РУССКО-ФРАНЦУЗСКОГО БИЛИНГВИЗМА**

**Аннотация.** В статье представлен анализ записей родительского дневника о речевом развитии ребенка в условиях искусственного билингвизма в возрасте с одиннадцати месяцев до двух с половиной лет. Мать стремилась говорить с дочерью на русском и французском языках; со всеми остальными членами семьи общение осуществлялось только на русском языке. На примере анализа развития фонетической системы и раннего лексикона, случаев переключения кодов, переводных и квазипереводных элементов французского языка в речи ребенка показано, что, несмотря на их наличие, признаки продуктивного освоения французской языковой системы не проявились. После снижения объема французского инпута произошло быстрое угасание билингвизма, а раннее знакомство с французской языковой системой не оказывает значительного влияния на последующее освоение иностранного языка в школе.

**Ключевые слова:** искусственный билингвизм, родительский дневник, усвоение языка, переключение кодов, ранний лексикон, фонетика.

## **LINGUISTIC DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL RUSSIAN-FRENCH BILINGUALISM**

**Abstract.** The article presents findings from parental diary entries documenting a child's language development in the context of artificial bilingualism at the age of 11 months to two and a half years. The mother aimed to communicate with her daughter in both Russian and French, while all other family members spoke only Russian. The analysis of the development of the phonetic system and the early lexicon, cases of code-switching, translated and quasi-translated elements of the French language in the child's speech has shown that despite their presence, there were no indications of productive acquisition of the French linguistic system. After the decrease in the volume of the French input, bilingualism rapidly faded, and early acquaintance with the French language have not had a significant impact on the subsequent learning of a foreign language at school.



**Key words:** artificial bilingualism, parental diary, language acquisition, code-switching, early vocabulary, phonetics.

В статье представлены некоторые материалы родительского дневника, касающиеся усвоения ребенком русского и французского языков в условиях искусственного моноэтнического билингвизма. Начиная с двух месяцев мама периодически разговаривала с дочерью (Дианой К.) на французском языке. Специальных стратегий, например таких как принцип «один родитель—один язык» (OPOL), мама не придерживалась и использовала в речи оба языка. На выбор языка влияли в основном другие члены семьи: в их присутствии мама говорила только по-русски.

**Фонетическое развитие.** Для развития французской фонетики характерно усвоение носовых звуков. Диана К. начала осваивать их в полтора года, причем произносила, по свидетельству мамы, без акцента: *Фирменно произносит “taman”, “non-non”. Неплохо “encore”.*

В 1,2 в дневнике фиксируется активный лексикон Дианы К.: *некоторые слова ей решительно больше нравятся по-французски, например, “la main” (a-ma), “la tasse” (ta).* Предпочтение французских слов можно связать с применением стратегии взаимоисключения, которая на данном этапе базируется на артикуляторных характеристиках слова [Чиршева 2004].

Действительно, французские слова с артикуляционной точки зрения проще русских. Диана К. в тот период из согласных произносила только смычные, а из гласных—только /a/. Значит, единственным неувоенным звуком в слове *main* был носовой /n/. Впрочем, в период открытых слогов конечные согласные почти всегда усекались. В слове же *рука* первый слог состоит из двух неувоенных фонем /r/ и /u/, для произнесения доступен только второй слог *ка*. Хотя именно на этот слог падает ударение, Диана К., очевидно, предпочитает сохранять не ударные слоги, а начальные (например, *огурец—ага*).

Слово *tasse* состоит из двух усвоенных фонем и щелевого /s/, который был бы усечен при реализации открытого слога. Русский же эквивалент *чашка* для произнесения гораздо сложнее. Не исключено, что *та*—это не французское слово, как восприняла его мама, а упрощенное русское: Диана К. имела обыкновение пропускать кластеры согласных и в многосложных словах сохранять только первый слог,

а /ç/ теоретически мог быть заменен на сходный по месту образования /t/.

**Ранний лексикон.** У Дианы первое французское слово в активном лексиконе появилось в 12 месяцев (*balle*–*ba*). Оно образовало пару межъязыковых эквивалентов с русским словом *мяч* (*мя*). В 1,3 в активном лексиконе было около девяти французских слов, включая еще одну пару эквивалентов: *нога* (*aga*) и *jambe* (*aba*). Далее (1,4) в словаре обоих языков появляются прилагательные: *gris*, *gros*, *vide*, *белый*. Стоит отметить, что абсолютно все французские слова в лексиконе относятся к конвенциональным.

Обсуждая формирование лексикона детей-билингвов, Г. Чиршева уделяет внимание наличию квазислов (слов из «языка нянь») на разных языках. У детей, чье языковое развитие она анализировала, квазислова были только в русском лексиконе, однако их не было в английской речи как детей, так и их отцов. Г. Чиршева предполагает, что «отсутствие английских образных слов в инпуте уже на ранних этапах сказывалось в необходимости обращаться за средствами к русским единицам и ограничивало возможности ребенка при построении первых двухсловных высказываний на английском языке» [Чиршева 2012: 154].

В отличие от описанной ситуации, в инпуте Дианы К. были французские квазислова (в одной из записей мамой употреблено квазислово *dodo*), но в активный лексикон они не перешли. Возможно, из-за их отсутствия при переключении кодов русским словом заменялся именно предикат: *Beaucoup ne беру! Diane et tatan кушают toutes les deux*. <...> *Вообще, глаголы говорит по-русски* (1,8). Впрочем, в русском языке квазислова тоже почти не встречались: за все время записей отмечено только употребление звукокомплекса *mpp* со значением «ехать на машине» (1,2) и слова *кар* (1 год). Тем не менее крайне малое количество квазислов в русском языке не препятствовало его дальнейшему развитию, поэтому значимость их отсутствия во французском языке неоднозначна.

**Переключение кодов.** Первый случай переключения кодов зафиксирован в 1,5 (*Нана bébé*). Далее в записях можно найти примеры парентетических переключений (обращение *tatan* перед русским высказыванием), вкраплений (*Diane et tatan снят*), пиджинизированных вкраплений (*c beurr`om*) и островных переключений (*дай du*

*lait*). Судя по примерам, по-французски произносятся только застывшие фразы или отдельные слова. Грамотность словосочетаний внутри островов французского языка обусловлена тем, что они, скорее всего, запомнились целиком. Примеров межфразовых переключений и переключений между частями сложного предложения в дневнике нет. По-видимому, французский так и не достиг уровня развития, который позволял бы составлять относительно длинные высказывания целиком без переключения кодов.

Что касается функций переключения кодов, то среди упомянутых [Genesee, Nicoladis 2007] для речи Дианы К. особенно характерны случаи заполнения лексических и грамматических лакун в недоминантном языке, а в период активного использования фразы *et en russe* переключения могли иметь прагматические функции.

**Дифференциация языков и переводы.** Первый случай перевода с одного языка на другой зафиксирован в 1;6: *Я спрашиваю: – Как по-французски “огонь”? / – Le feu, – отвечает.* Однако едва ли здесь можно говорить об успешном сопоставлении межъязыковых эквивалентов, поскольку встречаются примеры, когда «перевод» выражал другие отношения. *Постоянно что-то переводит: balai, et en russe метла; papier, et en russe бумага. Сегодня выдала: – Пузырики сломались. / – Не сломались, а лопнули. / – Et en russe – сломались! (1,8) Возьми ложку, et en russe – вилку (1,9).* Вероятно, то, что с точки зрения мамы было задачей на перевод, Дианой К. понималось иначе. Пары слов при этом подбирались не произвольно, а имели некоторую общность. Это могла быть сверхгенерализация (например, *лопнули* и *сломались*), либо предметы могли быть частью комплекса-коллекции (в терминологии Л. С. Выготского), как в случае с ложкой и вилкой. Возможно, это была попытка категоризации с использованием видового понятия вместо родового, как это происходило у Лизы: «Банка – это тарелка!» [Елисеева 2008: 110]. Судя по тому, что фраза *et en russe* не обязательно сопровождалась переключением кода, а могла объединять два русских слова, даже успешные примеры «перевода» нельзя связать с различием и сопоставлением двух языковых систем. Фраза *et en russe* скорее является чем-то вроде сочинительного союза, объединяющего два сходных предмета или процесса.

Настоящий же перевод появляется несколько позже. В 2 года появляются случаи переключений-дублирований. Например, мама го-

ворит: «*Ne хочy*». Диана подтверждает: «*J'ai pas envie*». Это может быть показателем наступления этапа сопоставления эквивалентов из двух языков. Еще позже (вероятно, ближе к 2,5–3 годам) отмечены случаи буквального перевода: *Allons le chercher*–*Пойдем его поищем*. *Laisse-le passer*–*Я ему оставила идти*. Аналогичные случаи встречались и в речи Андрюши: «Андрюша говорит папе, показывая на окно: *Little dark*. (Повернувшись к маме): Мало темно (2;11;4)» [Чиршева 2004: 120].

**Угасание билингвизма.** Угасание билингвизма, который изначально был несбалансированным, началось с уменьшением инпута (в дневнике этот процесс отмечен в 1,7). Кроме того, Диана К. начала возражать против использования французского: *Ne всегда хочет, чтобы я говорила по-французски*. *Показываю пустую коробочку от творага*: <...> *Il n'y a plus rien dans la boîte. Elle est...? /–Пустая /–Oui, et en français? /–Нет-нет, пустая, а по-французски – никакая*.

В результате мама прекратила разговаривать с дочерью по-французски, вследствие чего билингвальные способности Дианы К. были утрачены. Изучение французского возобновилось в школе, но происходило уже как освоение иностранного языка. Единственное, что сохранилось со времен детского билингвизма, – это переключения кодов, в особенности парентетические: обращение *taman* используется до сих пор. Аналогичная тенденция еще на этапе убывающей билингвальности была отмечена у Пети [Чиршева 2004: 159], Саши и Миши [Чиршева, Коровушкин 2021: 176].

В целом детский билингвизм Дианы К. был по большей части рецептивным. С продуктивной же точки зрения языковая система не усваивалась. Вкрапления французской речи были эпизодическими и представляли собой запомненные целиком слова и фразы. Такие характерные для освоения первого языка тенденции, как наличие системных речевых ошибок, сверхгенерализаций и словообразовательных инноваций [Цейтлин 2000], во французском языке отсутствовали.

### Литература

1. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
3. *Чиршева Г. Н.* Двухязычная коммуникация. Череповец: Изд-во Череповецкого гос. ун-та, 2004.

4. *Чиршева Г.Н.* Особенности формирования словаря двуязычного ребенка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 2. № . 2 (39). С. 153–157.
5. *Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В.* Переключения кодов в речи пятилетних детей-билингвов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 71. С. 169–184.
6. *Genesee F., Nicoladis E.* Bilingual first language acquisition // Blackwell handbook of language development. 2007. С. 324–342.

Научное издание

**Проблемы онтолингвистики – 2023:  
вариативность речевого онтогенеза**

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

vmpub@yandex.ru

vmpub.ru

Подписано в печать 12.07.2023. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 12,90. Тираж 50 экз. Заказ № 2082.

---

Отпечатано в Издательстве ВВМ.  
198095, Санкт-Петербург, ул. Швецова, 41.