

**Воронежский государственный университет
Воронежская психолингвистическая ассоциация
Межрегиональный
Центр коммуникативных исследований ВГУ**

Возрастное коммуникативное поведение

Вып.1

Научное издание

**Воронеж
2003**

Первый выпуск межвузовского научного сборника «Возрастное коммуникативное поведение» отражает результаты исследований, выполненных сотрудниками Межрегионального центра коммуникативных исследований при ВГУ и учеными других регионов, разрабатывающих данную тематику, в 2002-2003 г.г.

Для учителей русского языка, начальных классов, воспитателей ДОУ, психологов, психолингвистов, специалистов в области детской речи и коммуникативного поведения, для всех интересующихся проблемами возрастных особенностей общения человека.

Редколлегия:

доц. Лемяскина Н.А., проф. Седов К.Ф., проф. Стернин И.А., проф.
Цейтлин С.Н.,
доц. Чернышова Е.Б.

Научные редакторы - И.А.Стернин, К.Ф.Седов

Компьютерная верстка - И.А.Стернин

©Коллектив авторов, 2003
Издательство «Истоки», 2003

ISBN

Возрастное коммуникативное поведение. Сборник научных трудов. Воронеж, 2003.
Издательство «Истоки», 252 с. Тираж 200 экз.

От редколлегии

Предлагаемый вниманию читателей сборник – первый из планируемой Межрегиональным центром коммуникативных исследований Воронежского ГУ серии «Возрастное коммуникативное поведение».

Статьи, вошедшие в сборник, подготовлены сотрудниками Центра, а также учеными других вузов и научных учреждений из Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Саратова, Борисоглебска, Перми, Череповца, сотрудничающими с Центром в исследовании коммуникативного поведения.

В сборник вошли также некоторые материалы, опубликованные ранее в различных воронежских сборниках 1998-2002 г.г. в виде тезисов и небольших статей. Они частично переработаны авторами для новой публикации и приведены в соответствие с тематикой разделов настоящего сборника.

В рубрике «Классическое наследие» в качестве приложения публикуются малодоступные в настоящее время материалы Гвоздева А.Н. и Швачкина Н.Х., которые внесли большой вклад в онтолингвистические исследования. Эти материалы подготовлены к публикации К.Ф.Седовым.

Редколлегия

Вопросы теории

И.А.Стернин

Возрастное коммуникативное поведение как предмет изучения

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности – народа, группы, личности.

Термин *коммуникативное поведение* в указанном смысле был введен нами в 1989 г. (И.А.Стернин. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989, S. 279 – 282). Однако еще в 70-80-ых г.г. сектором психолингвистики Института языкоznания АН СССР были выпущены три сборника:

Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977;
Национально-культурная специфика общения народов СССР. М., 1982;
Этнопсихолингвистика. М., 1988.

В этих сборниках впервые предпринималась попытка описать национальные особенности общения разных народов. К сожалению, эта серия дальнейшего развития не получила.

В 1991 г. в Галле (ГДР) публикуется брошюра И.А.Стернина «Очерк русского коммуникативного поведения», в которой впервые предпринята попытка системного описания коммуникативного поведения одного народа.

В 1998 г. в Москве выходит на английском языке исследование Л.Броснахана «Русская и английская невербальная коммуникация» где в системном виде представлены невербальные компоненты русского и английского коммуникативного поведения.

В 2000 г. в Воронеже в рамках проекта кафедры общего языкоznания и стилистики ВГУ «Коммуникативное поведение» начинает выходить одноименная серия изданий, посвященная исследованию разных аспектов коммуникативного поведения.

Выходит брошюра И.А.Стернина «Модели описания коммуникативного поведения», появляются первые тематические сборники, описывающие коммуникативное поведение:

Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж, 2000.
Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2. / Под ред. И.П.Лысаковой. СПб., 2001.
Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 3. / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж, 2003.
Русское и немецкое коммуникативное поведение. Вып. 1. / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж, 2002.
Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1. / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж, 2002.
Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1. / Под ред. И.А.Стернина. Воронеж, 2002.

Наконец, в 2001 г. в Воронеже выходит коллективная монография «Очерк американского коммуникативного поведения» под ред. И.А.Стернина и М.А.Стерниной, в которой впервые системно описано американское коммуникативное поведение. В этом же году в переработанном виде она выходит вторично под названием «Американское коммуникативное поведение» (Воронеж, 2001).

В 2003 г. в Воронеже выходит монография И.А.Стернина, Т.В.Лариной и М.А.Стерниной «Очерк английского коммуникативного поведения» (Воронеж, 2003), а также сборник «Русское и сербское коммуникативное поведение» (Воронеж, 2003).

Появляются первые библиографии работ по коммуникативному поведению:

1. Высочина О.В. Исследования по проблемам коммуникативного поведения, опубликованные членами воронежской проблемной группы «Коммуникативное поведение» в 80-90-ых г.г.// Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. Воронеж, 2000, с. 88-98 (описаны 180 публикаций);

2. Публикации кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. Герцена. Проблемы коммуникативного поведения, этнического менталитета и национально ориентированной методики обучения РКИ // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2. СПб., 2001, с.159-161 (описаны 27 публикаций);

3. Исследования, опубликованные членами проблемной группы «Коммуникативное поведение» по проблемам американского коммуникативного поведения // Очерк американского коммуникативного поведения. Воронеж, 2001, с. 196-198 (описаны 25 публикаций).

Количество исследований в области коммуникативного поведения разных народов быстро растет, что свидетельствует об актуальности и перспективности данного научного направления.

Создание РОПРЯЛ в конце 90-ых г.г. заметно стимулировало исследования в области коммуникативного поведения, и изучение коммуникативного поведения начинает расширяться, вовлекая в орбиту гендерное и возрастное коммуникативного поведения.

Российское общество преподавателей русского языка и литературы определило исследование коммуникативного поведения как одно из приоритетных научных направлений в своей деятельности. В рамках данного научного направления, которое получило название «Коммуникативное поведение (народ, группа, личность)» (руководители И.А.Стернин, Ю.Е.Прохоров), ставится цель - *исследование коммуникативного поведения как интегрального компонента национальной, групповой и личностной культуры*.

Задачами исследования являются:

- * теоретическая разработка понятия коммуникативного поведения;
- * разработка принципов и методик изучения и описания коммуникативного поведения;
- * разработка моделей описания коммуникативного поведения;

- * практическое описание коммуникативного поведения личности, коммуникативного поведения возрастных, социальных, профессиональных и гендерных групп, территориальных общностей, национального коммуникативного поведения различных народов;
- * разработка методики обучения национальному коммуникативному поведению в процессе обучения языку как иностранному, а также разработка проблемы формирования социально-адекватного коммуникативного поведения представителей различных социальных групп и отдельных личностей;
- * исследование проблемы толерантного коммуникативного поведения личности и его формирования.

В рамках направления созданы несколько секций.

Секция № 1 “Национальное коммуникативное поведение” ставит перед собой следующие задачи:

- Разработка моделей описания национального коммуникативного поведения.
- Изучение и описание основных особенностей русского коммуникативного поведения как отражения русского менталитета, национального характера и стереотипов русского поведения.
- Описание типичных особенностей коммуникативного поведения русского человека, проявляющихся в его повседневной коммуникативной практике в стандартных коммуникативных ситуациях и коммуникативных сферах.
- Контрастивное описание русского коммуникативного поведения в сравнении с коммуникативным поведением народов Европы, Америки, Азии, Ближнего Востока и др. стран.
- Разработка методик формирования у изучающих иностранный язык навыков адекватного понимания коммуникативного поведения народа страны изучаемого языка и овладения ими релевантными нормами национального коммуникативного поведения страны изучаемого языка.

Секция № 2 «Групповое и личностное коммуникативное поведение» ставит следующие задачи:

- Разработка моделей описания группового коммуникативного поведения.
 - Описание коммуникативного поведения отдельных социальных, профессиональных, возрастных и гендерных групп населения России.
 - Проблема оптимизации коммуникативного поведения отдельных групп населения
 - Разработка моделей описания коммуникативного поведения отдельной личности.
 - Описание коммуникативного поведения известных личностей прошлого и настоящего.
 - Проблема формирования адекватного коммуникативного поведения личности в группе и в обществе в целом.
- Координируют работу по данному направлению кафедра общего языкознания и стилистики Воронежского ГУ и ИРЯ им. Пушкина (Москва).

С 2002 г. этим занимается межрегиональный Центр коммуникативных исследований при филологическом факультете Воронежского ГУ, который координирует исследования коммуникативного поведения в разных регионах.

Таким образом, в настоящее время получило распространение изучение трех видов коммуникативного поведения - национальное, групповое и личностное.

Исследование возрастного коммуникативного поведения имеет как теоретическую, так и практическую значимость, и требует как разработки методик исследования, так и построения модели описания возрастного коммуникативного поведения, что показано в монографии Н.А.Лемяскиной и И.А.Стернина «Коммуникативное поведение младшего школьника» (Воронеж, 2000).

Под возрастным коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения определенной возрастной группы носителей языка. Широкое развитие исследований в сфере детской речи нередко приводит к трактовке онтолингвистики как науки о *детской* речи (см. ниже статью К.Ф.Седова об этой проблеме), то же самое наблюдается и применительно к исследованиям в сфере возрастного коммуникативного поведения. Это неверно: исследования возрастных особенностей коммуникативного поведения предполагают изучение общения всех возрастных групп – от маленьких детей до стариков. К сожалению, пока исследования коммуникативного поведения детей преобладают, а исследования других возрастных категорий единичны.

Исследование возрастного коммуникативного поведения предполагает:

построение модели описания возрастного коммуникативного поведения;

разработку методик описания коммуникативного поведения представителей разных возрастных групп;

разработку терминологии описания возрастного коммуникативного поведения;

системное описание коммуникативного поведения разных возрастных групп;

выявление на базе сделанного описания особенностей языкового и коммуникативного сознания представителей разных возрастных групп.

Прикладное значение имеет разработка методик диагностики уровня сформированности тех или иных коммуникативных умений и навыков в определенном возрасте и разработка методики формирования адекватного коммуникативного поведения.

Основными терминами, необходимыми для описания возрастного коммуникативного поведения, возрастного языкового и коммуникативного сознания являются следующие.

Коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения определенной группы людей.

Коммуникативная культура – коммуникативное поведение народа, группы, индивида (совокупность норм и традиций общения) как компонент национальной культуры; фрагмент национальной культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации.

Коммуникативное пространство – совокупность сфер речевого общения лингвокультурной общности.

Коммуникативные нормы – коммуникативные правила, обязательные для выполнения в данной лингвокультурной общности (знакомого надо приветствовать, за услугу благодарить и т.д.)

Коммуникативные традиции – правила, передаваемые (транслируемые) в данной лингвокультурной общности из поколения в поколение, традиционно соблюдаемые в ней и рассматриваемые в данной лингвокультурной общности как желательные для выполнения (спросить старика о здоровье, поинтересоваться успеваемостью

школьника, предложить помочь женщине и др.).

Коммуникативный шок – реакция на резкое расхождение в нормах и традициях национального вербального и невербального общения, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации, как реакция на не понимаемое, вызывающее удивление или не принимаемое представителем иной лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры.

Вербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения, регламентирующее требования, связанные с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях.

Невербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к используемым в процессе общения невербальным знакам (языку телодвижений – жестам, мимике, взгляду, позам, движению, физическому контакту в ходе общения, сигналам дистанции, выбора места общения, расположения относительно собеседника и др.), а также включающее совокупность непроизвольно выражаемых симптомов состояний и отношения к собеседнику и совокупность коммуникативно значимых социальных символов, характерных для данного социума.

Возрастное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения определенной возрастной группы.

Личностное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения отдельной личности, реализующей себя в рамках определенной лингвокультурной общности.

Социальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения конкретной социальной группы представителей определенной лингвокультурной общности.

Коммуникативное сознание – устойчивая совокупность мыслительных процессов, обеспечивающих коммуникативное поведение (нации, группы, личности).

Стандартная коммуникативная ситуация – типовая, повторяющаяся коммуникативная ситуация, характеризуемая использованием стандартных речевых средств (знакомство, приветствие, прощание, соблазнование и др.).

Коммуникативные категории – наиболее общие коммуникативные концепты, формирующиеся в сознании и определяющие коммуникативное сознание и поведение нации, группы, личности. К коммуникативным категориям могут быть отнесены такие как вежливость, толерантность, коммуникабельность, риторический идеал, коммуникативный идеал, коммуникативная неприкосновенность, коммуникативное давление, хорошая речь, плохая речь, коммуникативный самоконтроль и др.

Коммуникативная сфера – область действительности, в которой коммуникативное поведение человека имеет относительно стандартизованные формы (общение с незнакомым, общение с коллегами, общение в школе и вузе, общение в транспорте, поликлинике, ресторане и кафе и т.д.). Это в широком смысле коммуникативная ситуация.

Социальный символизм – совокупность смыслов (символических значений), приписываемых действиям, поступкам, явлениям и предметам окружающей действительности тем или иным социумом.

Коммуникативное действие – единица описания коммуникативного поведения, отдельное типовое высказывание, речевой акт, невербальный сигнал, комбинация вербального и невербального сигналов и т.д. в рамках того или иного коммуникативного параметра.

Параметр коммуникативного поведения – совокупность однородных, однотипных коммуникативных признаков, характеризующих коммуникативное поведение народа.

Коммуникативный признак – отдельная черта коммуникативного поведения (коммуникативное действие или коммуникативный факт), выделяющаяся как релевантная для описания в условиях сопоставления коммуникативных культур.

Коммуникативный факт – отдельная конкретная особенность коммуникативного поведения народа, выделяющаяся в рамках определенного коммуникативного параметра, некоторое коммуникативное правило, действующее в коммуникативной культуре (например, “знакомых надо приветствовать”).

Коммуникативный фактор – совокупность сходных коммуникативных параметров, наиболее обобщенная единица описания коммуникативного поведения.

Активные коммуникативные действия – предпринимаемые по инициативе говорящего.

Реактивные коммуникативные действия – предпринимаемые в качестве ответной реакции на коммуникативные действия собеседника.

Коммуникативная стратегия – обусловленные коммуникативной целью общие стереотипы построения процесса коммуникативного воздействия в зависимости от условий общения и личности коммуникантов.

Аспект коммуникативного поведения – совокупность однородных коммуникативных параметров (вербальный, невербальный аспекты).

Коммуникативное сознание – совокупность механизмов сознания человека, которые обеспечивают его коммуникативную деятельность. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, определяющих принятые в обществе нормы и правила коммуникации.

Менталитет – совокупность когнитивных стереотипов восприятия и понимания действительности (народом, группой, индивидом).

Продуктивное коммуникативное поведение – вербальные и невербальные действия коммуниканта.

Рецептивное коммуникативное поведение – адекватное понимание (интерпретация) вербальных и невербальных действий собеседника, принадлежащего к определенной национальной, возрастной и т.д. группе.

Реактивное коммуникативное поведение – реакция субъекта на те или иные коммуникативные действия собеседника.

Нормативное коммуникативное поведение – поведение, соответствующее принятым в данной лингвокультурной общности коммуникативным нормам и соблюдающееся в стандартных коммуникативных ситуациях большей частью социума или группы.

Ненормативное коммуникативное поведение – поведение, нарушающее принятые в данной лингвокультурной общности коммуникативные нормы.

Коммуникативные табу (жесткие и мягкие) - принятые в данной лингвокультурной общности традиции, правила и установки избегания определенных вербальных и невербальных элементов коммуникативного поведения. Табу бывают речевыми (*при женинах не употреблять нецензурных выражений*) и тематическими (*секс при детях не обсуждать*).

Жесткие табу описываются предикатом *нельзя*, нежесткие – *не принято, не рекомендуется, лучше не надо*. Нарушение жестких табу влечет общественные санкции, нарушение мягких – общественное осуждение.

Коммуникативные императивы - коммуникативные действия, обязательные в силу принятых норм и традиций в конкретной ситуации общения (*жесткие*, например, со знакомыми надо здороваться, за нарушение извиняться и *мягкие*, например, надо спросить ребенка, как он учится, старика спросить о здоровье).

Можно разграничить также *тематические императивы* - темы, которые надо затронуть (со стариком - о здоровье, с новым знакомым – о месте работы, с ребенком - о том, что ребенок любит), а также *речевые императивы* - фразы, выражения, которые необходимо произносить в определенных ситуациях.

Коммуникативное ожидание – ожидание представителем соответствующей лингвокультурной общности выполнения того или иного коммуникативного правила, императива, действующего в данной лингвокультурной общности. Коммуникативные ожидания есть и у представителя иной культуры, участвующего в межкультурном общении.

Коммуникативная неудача – недостижение цели коммуникации.

Коммуникативные допущения – коммуникативные факты, признаки или действия, допустимые в одной национальной или групповой культуре, но невозможные в другой. Например, в русской коммуникативной культуре допустимо спросить собеседника о его зарплате, во многих других это совершенно исключено.

Коммуникативный контекст – параметры коммуникативной ситуации, влияющие на ход коммуникации и выбор речевых средств.

Инокультурные информанты – принадлежащие к иной коммуникативной культуре, нежели исследуемая, но знакомые с исследуемой культурой в той или иной форме и способные высказать о ней суждение.

Гетерокультурные информанты – принадлежащие к исследуемой коммуникативной культуре.

Коммуникативная компетенция – знания, умения и навыки, необходимые для успешного процесса общения на родном языке с представителями своей культуры.

Коммуникативный стандарт - некоторая усредненная модель коммуникативного поведения, отражающая основные нормы и традиции общения культурно и цивилизационно близких лингвокультурных общностей.

Теория коммуникативного поведения – дисциплина, которая призвана определить понятие, выявить структуру и основные черты коммуникативного поведения, разработать понятийно-терминологический аппарат и методику описания коммуникативного поведения народа, группы, личности.

Конкретное описание коммуникативного поведения той или иной нации, группы, личности раскрывает особенности коммуникативного поведения и коммуникативного сознания соответствующего народа, группы, человека и имеет лингвистическую, психолингвистическую, этнолингвистическую, культурологическую, психологическую и дидактико-педагогическую ценность.

Прикладная значимость описания коммуникативного поведения народа, группы, личности заключается в том, что результаты системного описания коммуникативного поведения могут быть с успехом использованы в культурологических, психологических, лингводидактических, педагогических, логопедических, психокоррекционных, воспитательных и многих других целях.

К.Ф. Седов

Речевой онтогенез как объект изучения

Детская речь в нашей стране изучается давно и успешно. Интерес ученых-гуманитариев к проблеме становления коммуникативной системы ребенка возрастает год от года. Это проявляется и в увеличении числа диссертационных исследований, посвященных рассмотрению различных аспектов этой проблемы (в том числе – докторских диссертаций), и в появлении учебных пособий, где детская речь выступает в качестве учебного предмета [См., например: Цейтлин 2000; Горелов, Седов 2001]. Отражение возросшего исследовательского интереса демонстрируют и библиографические справочники по вопросам речевого развития [См.: Материалы к библиографическому указателю ... 1985; Детская речь ... 1996]. Одновременно с этим появляются разные термины для обозначения науки о детской речи: психология детской речи и лингвистика детской речи, онтолингвистика, возрастная лингвистика и возрастная психолингвистика и т.п. Приведенные факты отрадны и в чем-то закономерны. Они свидетельствуют о перспективности и актуальности данного научного направления.

Однако сейчас еще рано говорить о выделении науки о становлении коммуникативной компетенции человека в самостоятельную область знаний. Современная онтолингвистика на нынешнем этапе своего развития пока еще предстает в виде серии исследований, мало связанных между собой по задачам, методам и материалу. Это обусловлено, главным образом, тем, что детская речь изучается учеными, которые принадлежат к разным научным направлениям, а подчас – и к различным наукам. Как самостоятельная область гуманитарного знания наука о детской речи локализуется прежде всего в рамках науки о языке. Именно поэтому ее чаще всего называют лингвистикой детской речи. Однако традиционно детская речь выступает объектом исследований и психологов, и логопедов, и педагогов, специализирующихся в области преподавания родного языка в школе.

Между лингвистикой детской речи и психологией детской речи наблюдается своего рода информативный барьер. В новейших учебниках по возрастной психологии игнорируются достижения таких ученых, защитивших докторские диссертации в филологических советах, как А.М. Шахнарович [1999, Шахнарович, Юрьева 1990], И.Н. Горелов [1974], С.Н. Цейтлин [2000], Н.И. Лепская [1997], Е.И. Исенина [1986], И.Г. Овчинникова [1994], К.Ф. Седов [1999] и др. В фундаментальном томе психологической энциклопедии, посвященном проблемам развития человека [Психология человека 2002], нет ни одного упоминания работ названных авторов. Из исследований

лингвистов, посвященных речевому онтогенезу, психологи знают главным образом лишь классические труды А.Н. Гвоздева [1961]. Лингвисты к психологам относятся более толерантно, однако в большей степени это относится к трудам классиков психологии: Л.С. Выготского [1982], Н.И. Жинкина [1982, 1998], А.Р. Лурия [1979], Н.Х. Швачкина [1948] и т.п. Более поздние работы психологов лингвистам либо не известны, либо игнорируются. В качестве печального примера приведу факт взаимной непроницаемости работ двух параллельно существующих школ исследователей онтогенеза общения: психологической школы М.И. Лисиной [См.: Лисина 1986; Общение и речь ... 1985] и лингвистической – С.Н. Цейтлин. В коллективных монографиях и сборниках статей наблюдается полнейшее игнорирование психологов лингвистами, лингвистов психологами.

Несколько более отрадная ситуация наблюдается в отношениях отолингвистов и логопедов. Общим объектом изучения здесь выступает фонетика детской речи. Лингвистам хорошо известны работы В.И. Бельтюкова [1977], Е.Н. Винарской [1987]. Своего рода результатом совместной работы специалистов в области языкоznания и коррекционной педагогики стала книга по возрастной фонетике Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазова [2001]. В исследовании других аспектов речевого развития детей – картина не столь оптимистична. Факты речевого онтогенеза, затрагивающие лексический, грамматический, словообразовательный и др. уровни в работах лингвистов и логопедов часто не совпадают. Кроме этого, можно указать и на некоторую взаимную непроницаемость работ обобщающего характера: онтолингвисты практически не знают обобщающих исследований логопедов [См., например: Кочергина, Шаховская 1969; Рай 1981].

Довольно долго у онтолингвистики не было никаких контактов с методикой преподавания русского языка в школе. Здесь сказывалось стремление чистой науки отмежеваться от педагогической практики. Более того, именно подобное «исследовательское высокомерие» привело онтолингвистику к пагубному отрицанию в качестве предмета исследования речи школьников. Однако в последние два десятилетия у лингвистики детской речи и методики наметилось общее научное пространство – риторика и культура речи. Именно школьная риторика имеет определенные научные достижения в исследовании речевого развития детей. Сюда можно отнести работы М.Р. Львова [1978, 1979], серию работ ученых, принадлежащих к школе Т.А. Ладыженской. На базе риторики возникла и Воронежская школа «возрастной лингвистики».

В языкоznании начало изучения детской речи традиционно связывают с книгами К.И. Чуковского [1958] и А.Н. Гвоздева [1961]. Первые лингвистические исследования речевого онтогенеза осуществлялись в рамках доминировавшего в отечественной науке традиционного лингвокентрического подхода. Потому поначалу усилия ученых были сосредоточены главным образом на описании грамматики детского языка, на выявлении закономерностей овладения ребенком родным языком как системой. Не случайно то, что больше всего успехов традиционная онтолингвистика добилась в изучении детского словообразования и морфологии.

Овладение языком в основных формах у ребенка протекает первые пять-шесть лет его жизни. Это период в становлении языковой личности, который в психологии носит название стадии самоизучения языку. Что же происходит в речевой эволюции дальше? Каковы законы и механизмы формирования коммуникативной компетенции? На эти вопросы традиционная лингвистика не могла, да, собственно, и не хотела давать ответы.

Новым мощным стимулом к развитию науки о детской речи стал «антропоцентрический взрыв», которые переживают последние два десятилетия в нашей стране гуманитарные науки. Антропоцентрическое языкоznание (неолингвистика) во главу угла ставит не столько описание языковой структуры, сколько изучение языковой личности, то есть человека в его коммуникативной компетенции. К настоящему времени неолингвистика объединяет различные области нетрадиционного когнитивно-коммуникативного языковедения: психо-, pragma-, социолингвистику, лингвистику текста, дискурсивную лингвистику и мн. др. Речевой онтогенез в работах неолингвистов очень часто выступает предметом или материалом изучения.

Одним из следствий интенсивного развития антропоцентрической лингвистики стало раздвижение границ объекта онтолингвистических исследований: кроме того, что в кругозор языковедов наконец-то вошла речь школьников, онтолингвистика обратила свой взгляд на дословесный этап становления коммуникативной компетенции ребенка [Исенина 1986; Лепская 1997].

Толчок, который дала лингвистике детской речи неолингвистика, привел к возникновению в нашей стране самостоятельно развивающихся научных школ, сосредотачивающих усилия на изучении того или иного аспекта становления коммуникативной компетенции. К числу наиболее авторитетных центров исследования речевого онтогенеза нужно отнести, во-первых, кафедру детской речи РГПУ (г. Санкт-Петербург), которой руководит С.Н. Цейтлин. Во-вторых, это институт языкоznания РАН (г. Москва), где традиции онтолингвистики были заложены А.М. Шахнаровичем. В последнее десятилетие своими публикациями о себе заявляет Пермская школа «детской лексикологии», во главе которой стоит И.Г. Овчинникова [См.: Овчинникова 1994; Овинникова и др. 2000]. В Саратове существует целых два центра изучения детской речи: во-первых, это группа ученых, которые под руководством В.Е. Гольдина вот уже в течение нескольких лет работает над составлением ассоциативного словаря школьников [См.: Гольдин, Слобнова 2000], во-вторых, это творческая группа по исследованию детского дискурса, деятельность которой руководит автор настоящей статьи [См.: Седов 1998, 1999]. Буквально за несколько лет сформировалась и развивается Воронежская школа «возрастной лингвистики» И.А. Стернина, которая специализируется на исследовании коммуникативного сознания и коммуникативного поведения школьников [См.: Лемякина, Стернин 2000]. В разных городах нашей страны языковеды все чаще обращаются к проблемам речевого развития.

К настоящему времени в изучении речевого онтогенеза сделано очень многое. Однако еще больше не сделано. Комплекс проблем становления коммуникативной компетенции сейчас предстает в виде целостного многогранного объекта изучения, большинство граней которого можно считать белыми пятнами современного языковедения. К числу таких неисследованных пространств следует отнести проблемы развития речевого мышления дошкольников и школьников, становление языковой личности ребенка, проживающего в сельской местности, взаимосвязь речевого развития и социальных условий формирования личности, гендерный аспект эволюции коммуникативной компетенции, становление речи в условиях дизонтогенеза (речь слепых, глухих, умственно отсталых и т.д.) и мн. др.

Напрашивается мысль о необходимости объединения усилий ученых, рассматривающих различные аспекты этого объекта лингвистической науки. Что же мешает подобной интеграции? Главным препятствием к объединению

разрозненных исследований, по нашему мнению, становится узость и кастовость мышления ученых-языковедов, их нежелание выйти не только за пределы своей науки в соседние научные пространства, но и расширить кругозор когда-то выбранного научного направления. В свое время Э. Сепир прозорливо писал: «Чрезвычайно важно, чтобы лингвисты, которых часто обвиняют – и обвиняют справедливо – в отказе выйти за пределы предмета своего исследования, наконец, поняли, что может означать их наука для интерпретации человеческого поведения вообще. Нравится им или нет, но они должны будут все больше и больше заниматься различными антропологическими, социологическими и психологическими проблемами, которые вторгаются в область языка» [Сепир 1960, 181].

Высказанное суждение как нельзя лучше характеризует становление онтолингвистики. Ученый-языковед, обращающийся к вопросам детской речи, не может глубоко интерпретировать факты речевого развития, не обладая знаниями в области психологии (возрастной, социальной, психологии мышления и др.), психофизиологии и т.п. Исследование становления коммуникативной компетенции человека предполагает объединение усилий различных наук, изучающих человека. Область знаний, предмет которой – речевой онтогенез, может располагаться лишь в зоне междисциплинарных исследований, на пересечении разных наук. Предъявляемым требованиям отвечает современная психолингвистика – одна из интенсивно развивающихся ныне сфер неолингвистики.

Отечественная психолингвистика к настоящему времени может быть определена как самостоятельная наука, которая имеет свой предмет, задачи, методы и материал исследования [Подробнее см.: Залевская 1999; Леонтьев 1997; Горелов, Седов 2001]. При том, что ученые не всегда едины в определении научных границ психолингвистики, сейчас мало кто сомневается в ее реальности. Детская речь всегда была одним из объектов психолингвистики.

В ходе своего развития психолингвистика сформировалась в область знаний, которая имеет свою внутреннюю структуру: в ее составе можно выделить общую психолингвистику (исследующую индивидуально-психологические особенности взрослой, здоровой (в интеллектуальном и физическом смысле) языковой личности) и частные психолингвистики. По нашему убеждению, наука о речевом онтогенезе должна самоопределиться как частная психолингвистика, которую уместнее всего называть возрастной психолингвистикой. Именно в рамках возрастной психолингвистики возможна интеграция результатов исследований ученых, рассматривающих разные аспекты становления коммуникативной компетенции личности.

Представители разных наук, так или иначе затрагивающие в своих исследованиях вопросы речевого развития, все охотнее обращаются к трудам психолингвистов. Больше других с психолингвистикой сотрудничает логопедия. Специалисты в области коррекции речевого развития видят в возрастной психолингвистике теоретическую базу для создания конкретных методик исправления дефектов речи [См., например: Грибова 1997]. Активно сотрудничает с психолингвистикой и школьная риторика [См.: Львов 1995].

Завершая, хотел бы эксплицировать пафос статьи. Интенсивное изучение детской речи ныне привело к накоплению значительного неструктурированного объема знаний о закономерностях становления коммуникативной компетенции человека. Поэтому сейчас назрела необходимость создания (на базе психолингвистики) науки о речевом онтогенезе, которая способна объединить усилия разных ученых.

Опыт подобной интеграции воплощен в настоящем сборнике статей.

-
- Бельюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.
- Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодизация раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка: Книга для логопедов. М., 1987.
- Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика: Книга для логопеда. Томск, 2001.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. М., 1982. Т.2.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. Языковое сознание школьников в современной коммуникативной ситуации // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 2001.
- Грибова О.Е. «Онтогенетический принцип» в логопедии // Психолингвистика и современная логопедия. М., 1997.
- Детская речь: Материалы к библиографическому указателю. СПб., 1996.
- Жинкин И.Н. Речь как проводник информации. М., 1982.
- Жинкин И.Н. Язык – речь – творчество (Избранные труды). М., 1998.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
- Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период). Иваново, 1983.
- Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
- Кочергина В.С., Шаховская С.Н. Развитие речи в процессе онтогенеза // Растройства речи у детей и подростков. М., 1969.
- Лемякина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж, 2000.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. М., 1978. Вып.1.
- Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. М., 1979. Вып.2.
- Львов М.Р. Риторика: Учебное пособие для учащихся старших классов. М., 1995.
- Материалы к библиографическому указателю по общепсихологическому и языковому развитию детей // Становление речи и усвоение языка ребенком. М., 1985.
- Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
- Овчинникова И.Г. Ассоциации и высказывание: структура и семантика. Пермь, 1994.
- Овчинникова Г. И. и др. Лексикон младшего школьника. Пермь, 2000.
- Психология человека от рождения до смерти. СПб., 2002.

- Pay Ф.А. Развитие устной речи у нормально слышащего ребенка // Беккер К.-П., Совак М. Логопедия. М., 1981.
- Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов, 1998.
- Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты. Саратов, 1999.
- Сепир Э. Положение лингвистики как науки // Звегинцев В.А. История языкоznания 19 и 20 веков в очерках и извлечениях. М., 1960. Ч.2.
- Уфимцева Н.В. Формирование средств общения в онтогенезе // Речевое общение: проблемы и перспективы. М., 1983.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие. М., 2000.
- Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1958.
- Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.
- Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., 1990.
- Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып.13.

Коммуникативное поведение: опыт описания

А.А. Петрова

Квазикоммуникация ребенка в раннем возрасте

Любая коммуникация – сложный процесс, охватывающий речевое и неречевое пространство.

Важное значение для коммуникации имеет сфера общения, а также учет социальных статусов общающихся. Сфера общения предполагает знание темы и цели общения. Учет ситуации общения предполагает умение выбирать ту или иную форму общения. Исследователи последних лет (Т.В. Булыгина, Т.Г. Винокур, К.А. Долинин, К.Ф. Седов, Р.М. Фрумкина, А.Д. Шмелев и др.) неизменно отмечают, что в «лингвистических моделях коммуникативного акта роль языковых средств оказывается преувеличенной». Иными словами, с точки зрения социально значимой языковой коммуникации, необходимо и понимание речевого поведения, исходящего из конкретного образа человека и из способов использования им языка применительно к реальным обстоятельствам жизни и сферы деятельности.

Детская коммуникация представляет собой для понимания еще более сложное явление, коммуникация в среде взрослых, ибо подчас мотивы, интенции, стимулирующие речевую деятельность ребенка, остаются скрытыми на протяжении всего акта общения. Данное обстоятельство и предполагает возникновение «псевдокоммуникации» или «квазикоммуникации» со своими составляющими: квазивопросами, квазиутверждениями, квазипониманием и квазинепониманием.

Целью данной статьи является анализ развертывания нарушенного дискурса в онтогенезе (определенного здесь как квазидискурс) с выявлением экстралингвистических причин его появления и описанием поведения участников коммуникации.

Прежде чем непосредственно перейти к интерпретации отдельных элементов квазидискурса, остановимся на некоторых общетеоретических положениях, связанных с понятием коммуникации.

Под словом «дискурс» понимается целостное речевое произведение в многообразии его когнитивно-коммуникативных функций, при этом необходимо подчеркнуть, что термин «дискурс» связан с термином «дискурсивное мышление». Полагаю приемлемой точку зрения К.Ф. Седова, считающего «дискурсивное мышление» особой формой мышления вербального, оперирующего сложными текстовыми смыслами, которые, в свою очередь, передают целостное речевое произведение. Таким образом, «основным предметом изучения здесь выступает структура дискурса, своеобразие которой носит в себе выражение индивидуально-психологического облика языковой личности» [Седов 1999, 7]. Понимание же реального дискурса направлено на постижение интенции говорящего, иллоктивной силы текста. В этом сложном психологическом процессе большую роль играют антиципация (предвосхищение) и установка на понимание (или непонимание).

Активная ориентация на учет человеческого фактора в современном антропоцентрическом языкоznании дает возможность изучить закономерности человека, которые позволяют ему порождать тексты. Текст в этом случае рассматривается лишь как некоторое связующее звено в коммуникации говорящего и слушающего. Наиболее ярким проявлением коммуникации по праву считается диалог.

Диалог является естественным, психофизиологическим проявлением. Для диалога характерно реплицирование, смена акций и реакций: говорение одного собеседника чередуется с говорением другого (или других), это чередование происходит в порядке смены (один «закончил» другой «начинает» и т.д.), либо в порядке прерывания, что особенно характерно при эмоциональном диалоге. Диалог допускает и предполагает сочетание вербальных (языковых) и невербальных средств (жестов, мимики, характеристик голоса говорящих и т.д.), что диктуется не ущербностью языковой системы, а неречевыми характеристиками ситуации. Их набор не является произвольным, а носит систематизированный характер и приспособлен к характеру вербального высказывания. Соотношение вербальных и невербальных средств, как показывают исследования [Горелов 1980, 50-69], бывает самым различным и зависит от конкретных параметров ситуации, от характера коммуникативно соотнесенных интенций говорящих. В

оценке же говорящего присутствует «диалогический слой» – ориентация на слушающего. В зависимости от ожидаемой или осуществленной в процессе реализации высказывания реакции слушающего переосмыслиенные компоненты структуры речевого действия способны модифицироваться.

Взаимная заинтересованность обоих участников диалога в успехе коммуникации помогает отчасти равномерному распределению ответственности за нее между говорящим и слушающим [Винокур 1993, 84-85].

Коммуникативная роль слушающего заключается в словесной реакции – ответном речевом действии, замысел и исполнение которого, как считают исследователи, возникают на внешнем уровне процесса восприятия и понимания [Караулов 1987, 51-52]. Вступая в разговор друг с другом, коммуниканты не просто беседуют. Обмениваясь мыслительным содержанием, они совершают определенную предметно-практическую и теоретическую деятельность с определенными мотивами, ставя перед собой определенные цели и задачи.

После классического периода детской психологии, которая исследовала, в основном, способность психики ребенка осознать и усвоить язык взрослых, не прибегая к процессу общения и изучая при этом отдельные фазы развития лексики, грамматики и фонетики в онтогенезе, ученые снова обращаются к диалогу детей.

Были введены такие понятия как «способность к коммуникации», «прагматическая», «конвергациональная» или «коммуникативная компетенция», отчасти конкурирующие, отчасти дополняющие понятие «языковой компетенции».

Обращение к диалогу детей явилось «прагматическим поворотом» в науке о языке. При этом акцент делается на следующем: в отличие от науки о языке как системе, исследование языка детей должно исходить из «говорения». Но само «говорение» не должно являться единственным исходным пунктом [Meng 1994, 380-381; Фрумкина 2001, 35].

В изучении говорения детей представлены следующие аспекты:

а) формирование намеренной коммуникативной деятельности у детей на основе предшествующей рефлекторной коммуникативной активности и ее воздействия на взрослых;

б) процесс перехода коммуникативных высказываний в сферу языка;

в) символический характер коммуникации детей [Preyer 1989, 24-26] (что и может являться, по нашему представлению, в отдельных случаях, квазикоммуникацией или элементами псевдокоммуникации при их контакте со взрослыми и сверстниками; об этом ниже).

Развитие общения у ребенка представляет собой превращение постепенно накапливающихся количественных изменений в коренные качества, то есть смену форм общения. Основными параметрами, характеризующими формы общения, являются ведущие мотивы и основные интенции. Известно, что одним из первых этапов порождения речи является стимулирующий компонент деятельности – мотив. Мотивы появления декларативов и интерроргативов в продукциях дошкольника разнообразны и не ограничиваются «запросом информации», что и предполагает причину возникновения «псевдо- или квазикоммуникации» («квазивопросы», «квазинепонимание»).

Литература последних лет не обнаруживает сколько-нибудь точного определения подобного общения. Т.Г. Винокур, однако, дает определение «квазинепонимания», под которым она понимает акт коммуникативной неудачи, в основе которого лежат квазимотивы, т.е. когда какая-либо реплика в устной беседе не устраивает одного партнера планом содержания, а другого – планом выражения или наоборот [Винокур 1993, 38].

Считаю возможным предположить, что квазимотивы могут лежать в основе всей квазикоммуникации или отдельных ее элементов в онтогенезе, а одним из основных считаю мотив антидепримации или снятия эмоционального напряжения в условиях речевого общения, заменяющий первоначальный квазимотив.

Под «квазикоммуникацией» же понимаю коммуникацию с элементами коммуникативной неудачи, которая может привести либо к срыву общения, либо к определенной стагнации в развитии темы общения. В онтогенезе движущими силами (помимо мотивов) появления подобной «формы общения» являются квазивопросы и квазинепонимания в речи ребенка, представляющие собой ничем не отличающиеся по форме от обычных вопросов и от обычных констатаций высказывания, имеющие, однако, совершенно иную интенцию: стремление к установлению физического или эмоционального контакта со взрослыми. С другой стороны, одной из причин нарушения общения является потеря интереса к теме беседы.

Указанное тесным образом связано с проблемой референции, ибо в основе всякого высказывания, будь то детская речь или речь взрослого носителя языка лежит основной момент соотнесения – соотнесение слова и предмета (денона). Данное и поможет нам, в конечном итоге, пролить свет на основные моменты появления псевдокоммуникации. (В качестве основных мы выбираем положения, разработанные в теории речевой коммуникации Т.В. Булыгиной, Г. Грайсом, Е.В. Клюевым, Дж. Остином, А.Д. Шмелевым).

Любой коммуникативный акт есть акт интенциональный, т.е. подчиненный интенциям коммуникантов. Сам выбор референта, не говоря уже о его интродукции (представлении), интенционально окрашен. Интенциональный аспект анализа коммуникативного акта и предполагает изучение его с точки зрения того, в каком свете или в каком направлении представлен референт в ситуации речевого взаимодействия. Обычно таких направлений выделяется три и они соответствуют трем обсуждаемым типам речевой интенции:

- положительная речевая интенция (презентация референта в позитивном свете);
- отрицательная интенция (презентация референта в негативном свете);
- нейтральная – иногда ее называют еще конструктивной – интенция (презентация референта в объективном, во всяком случае на уровне намерения, свете) [Клюев 1998, 157].

Поскольку любой разговор строится вокруг определенного референта (определенной референтной группы), то высказывания, которыми коммуниканты обмениваются в ходе разговора, так или иначе соотнесены с данным референтом. В этой связи удобно ввести такое понятие, как «референтная среда».

Под *референтной средой* можно понимать некое смысловое поле, в котором все, что обсуждается, приобретает соответствующий референту «заряд». Однако, несмотря на наличие референтной среды, сплошь и рядом в речевой практике возникают случаи, когда референт на более или менее длительный срок оказывается не в фокусе или фокус вообще смещается. Это может происходить по многим причинам, главные из которых:

- нарушение коммуникантами (коммуникантами) принципа релевантности;
- возникновение барьеров и препятствий в ходе коммуникативного акта (случайные вопросы собеседника;

- паразитические ассоциации, появляющиеся у адресанта или адресата; непродуктивные речевые ходы; феномен случайной цели);
- внешние помехи (подключение новых собеседников, искажающих соответствующий фрейм; изменения параметров речевой ситуации) [Клюев 1998, 162-163].

В этих случаях прибегают к кросс-референции или процессу обращения к референту по мере продвижения в тексте, т.е. процессу периодического возврата к тому или иному предмету. Ведущим видом референции в ходе коммуникативного акта, естественным образом, является идентифицирующая референция. Кросс-референция и есть тип идентифицирующей референции, последовательно осуществляющей на протяжении всего коммуникативного акта.

Рассмотрим же теперь возможные виды референций и коммуникативных стратегий, применяемых взрослым и ребенком при их непосредственном общении (при этом под коммуникативной стратегией понимается «творческая реализация коммуникантом плана построения своего речевого поведения с целью достижения общей (глобальной) языковой (неязыковой) задачи общения в речевом событии» [Зернечкий 1988, 40]. Все ли референции и стратегии удачно осуществляются обоими партнерами по коммуникации и какие из них способны привести к появлению квазиэлементов, либо «превратить» весь диалог в псевдодиалог? Для анализа мы использовали ситуации, когда взрослые (реплики Е: , V: и О:) общаются с ребенком (реплика А: и R:) – все – носители немецкого языка, – рассматривая при этом картинки.

Возрастной период 2.0

S1. (ситуация 1 – здесь и далее)

1E://Schmetterling.

2A://Kiki/Auto.

3E://Js kein Auto is ein Schmetterling.

4A : // Auto.

5E : // Ein Eichhörnchen.

6A : // A / Auto.

7E : // Ein Buch.

8A : // Kiki.

9E : // Das ist ein Buch.

10A : // Kiki/ Nei nei nei. (sehr leise)

В данном диалоге коммуникативная неудача возникает из-за отсутствия контакта со стороны ребенка, которое, видимо, объясняется усталостью и потерей интереса. Хотя взрослый и использует кросс-референцию, многократно повторяя один и тот же референт, ребенок все равно дает намеренно неверные названия денотатов, ранее прекрасно известных.

S1. структурно можно представить следующим образом:

ЭКСЛОП (эксталингвистическая опора – термин И.Н. Горелова)



Декларатив (взрослый носитель языка Е:) – референтно соотнесенное высказывание; включает в себя сему побуждения к речевому действию (волюнратив)

Декларатив (ребенок А:) – намеренный квазиответ

Декларатив (Е:) – кросс-референция

Декларатив (А:) – намеренный квазиответ

Новая ЭКСЛОП

Декларатив (Е:) – референтно соотнесенное высказывание, волюнратив

Декларатив (А:) – намеренно неверная номинация

Новая ЭКСЛОП

Декларатив (Е:) – референтно соотнесенное высказывание, волюнратив

Декларатив (А:) – намеренно неверная номинация



Декларатив (Е:) – кросс-референция

Декларатив (А:) – намеренный квазиответ

Структура предлагаемого полилога свидетельствует о том, что перед нами квазикоммуникация. На первый взгляд партнеры обмениваются мнениями, однако реакции на реплики неадекватны. Фактически коммуниканты говорят как бы сами с собой. Причина – отсутствие интереса к предъявляемым ЭКСЛОПам со стороны ребенка.

Возрастной период 2.5.

S1.

1A: // O: h! Ein Eimer.

2E: // Ein Eimer.

3E: // Welche Farbe hat denn der Eimer?

4A: // Rot.

5E: // Rot?

6A: // Ja.

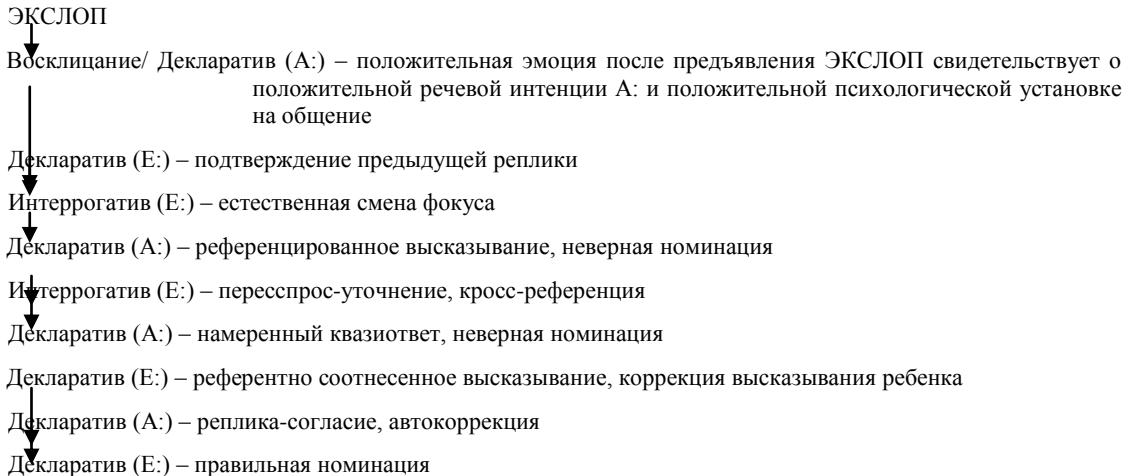
7E: // Js grün.

8A: // Ja.. Grün.

9E: // Ein grüner Eimer.

В данной ситуации коммуникативная неудача обусловлена неудачно употребленной лексической единицей, которая в дальнейшем проявляется в качестве намеренно неверной номинации. Это подтверждается квазиответом « Rot?/ Ja », который затем в результате кросс-референции изменяется на « Ja.. Grün ».

S1. структурно может быть представлена следующим образом:



S2.

1E: // Was is'n das?

2A: // Nen Auto.

3E: // Ein Auto.

4A: // Ja.

5E: // Welche Farbe hat denn das Auto?

6A: // Gelb.

7E: // Gelb?

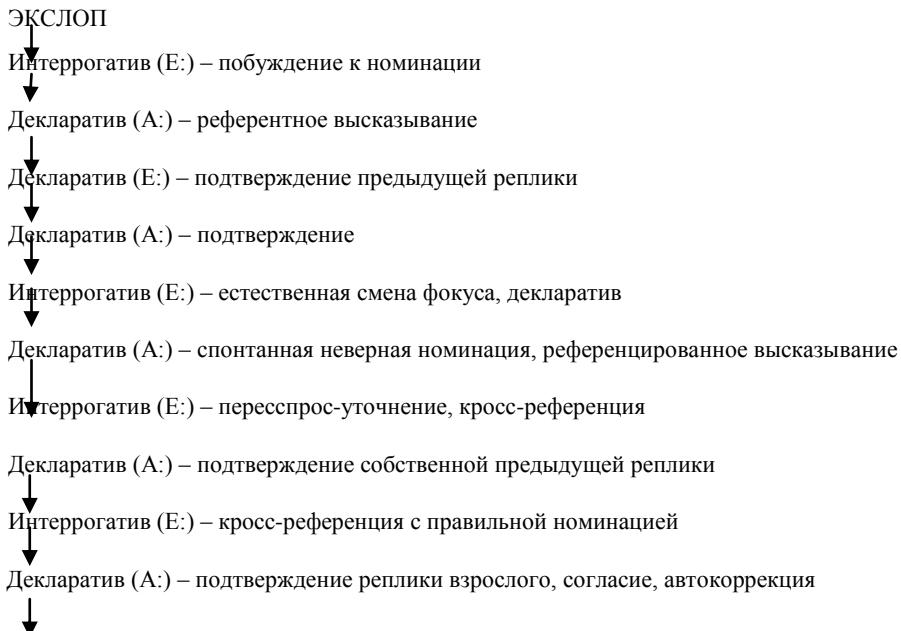
8A: // Ja.

9E: // Js das nich blau?

10A: // Ja ... blau

11E: // Blau.

S2. – реальный коммуникативный акт, структурно представленный следующим образом:



Декларатив (E:) – референтное высказывание

S1, 2 представляют собой сходные по теме обсуждения ситуации. Ситуации одинаковы и по появлению коммуникативных неудач. Их причина лежит в референцированных речевых единицах, представляющих собой неудачную вербализацию со стороны одного из коммуникантов (ребенка). Отметим, что цвет ребенок усвоил достаточно хорошо, что проявилось в ранних адекватных номинациях, поэтому и вопросы взрослого сопровождаются повышенной экспрессией (удивлением) на неверные номинации ребенка. Данные номинации оказываются ложными, так как ребенок после повторного неверного называния все же быстро соглашается со взрослым, результатом чего и является автокоррекция. Положительная установка на общение, появляющаяся у ребенка, свидетельствует о его заинтересованном контакте со взрослым.

S3.

- 1V: // und das?
2A: // ein Milch.
3V: // Milch?
4A: // jaa.
5V: // eine Kanne?
6A: // ja
7V: // da is milch drinn in der kanne.
8A: // ja.
9V: // was is das?
10A: // kanne.

В реплике 3V выражается удивление V, так как он (взрослый) не ожидал услышать «Milch», показывая на «Канну». Увердительный ответ в 4A говорит о том, что А не ошиблась; просто для нее важнее было то, что «Milch ist drinn in der kanne». Об этом мы узнаем из 7V. В 9V V проверяет, правильно ли А поняла, что именно нужно говорить, когда просят назвать данный предмет.

S3. представляет собой реальный коммуникативный акт, предполагающий интродуктивную и идентифицирующую референцию.

S3. структурно можно представить следующим образом:

ЭКСЛОП

Интерrogатив (V:) – побуждение к вербальному обозначению денотата

Декларатив (A:) – спонтанный квазивопрос, ведущий к последующему коммуникативному рассогласованию, референцированное высказывание, соотнесенное с несуществующим референтом

Интерrogатив (V:) – идентифицирующий вопрос, ведущий к временной задержке в развертывании диалога

Декларатив (A:) – намеренный квазивопрос

Интерrogатив (V:) – кросс-референция, осуществляемая с помощью адекватной вербализации денотата

Декларатив (A:) – подлинный референциально соотнесенный ответ

Декларатив (V:) – смена фокуса, перемещение референта в структуре коммуникативного акта, кросс-референция

Декларатив (A:) – подтверждение предыдущей информации

Интерrogатив (V:) – кросс-референция, ведущая к подлинному осуществлению коммуникативного акта.

Декларатив (A:) – подлинный, референциально соотнесенный ответ

S3. – подлинная коммуникация с элементами коммуникативной неудачи, не ведущей, однако, к прерыванию диалога и не ведущей к невыполнению цели общения. Коммуникативная неудача проявляется в репликах 3V / 4A / 2A. Так, 2A / 4A соотносится с несуществующим референтом, при этом механизм связи «высказывание – действительность» дает «бой». Подобного рода несоответствия способствуют появлению референцированных высказываний, являющихся по сути квазиноминантами; 4A / 6A – взаимоисключающие декларативы, направленные к одному и тому же денотату. Элементы кросс-референций (5V / 7V / 9V) способствуют развертыванию коммуникации и не позволяют ей перейти в область «квази». Таким образом, взрослый применяет умелую тактику в ведении и развертывании темы.

S4.

- 1O: // Und da?
2R: // Papa.
3O: // eine Zange.
 ((lacht))
4R: //
 ((erzählt, schwer zu verstehen))
5O: // Wie? Was sagste?

6R: // beim Fah:rad.

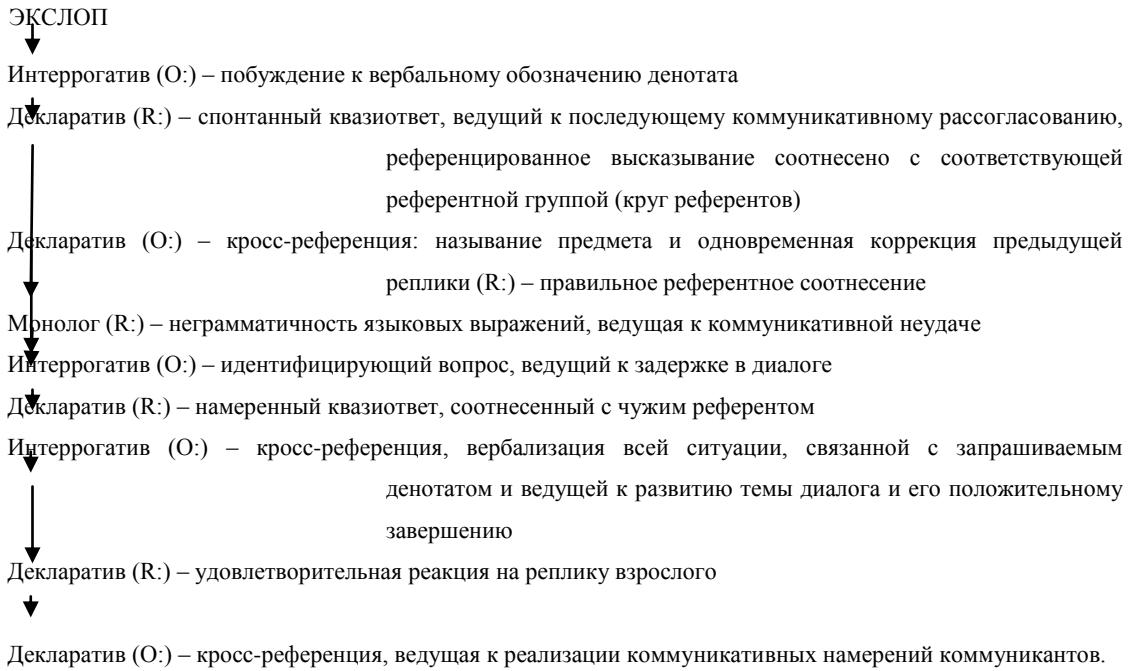
7O: // beim fah:rad brauch der papa die zange?

8R: // he

9O: // wenn das rad kaput is muss er die zange nehmen und macht das fahrad wieder ganz jaa ...

На вопрос 1O «und da» должен последовать ответ, объясняющий значение данного предмета. Здесь же R вместо номинации обозначает субъект, использующий данный предмет «Рара» и участвующий в данной ситуации: « beim Fahrad». Вопрос 7O необходим, чтобы показать R, что его адекватно восприняли. О связывает субъект «Рара» и объекты « Fahrad» и «Zange». В реплике 9O ситуация воспроизводится полностью, то есть в диалоге взрослого и ребенка ребенок в возрасте 2.5 фокусирует лишь отдельные объекты ситуации и «представляет возможность» самому взрослому ответить на данный вопрос, подтверждая или опровергая его версии. Таким образом, с точки зрения последствий в данном диалоге наблюдается частная коммуникативная неудача, когда происходят временные задержки в развертывании диалога, когда коммуниканты (в нашем случае О и R) вынуждены отклоняться от главной линии диалогического текста с целью преодоления возникших коммуникативных неудач, которые связаны с недостаточным объемом знаний ребенка.

S4. представляет собой реальный коммуникативный акт, который структурно представляется следующим образом.



S4 включает в себя элементы коммуникативной неудачи, которая в конечном итоге не ведет к нарушению всей коммуникации в целом. Коммуникативная неудача проявляется в неверном соотнесении предмета и слова. С другой стороны, известно, что маленькие дети часто в одной лексеме обозначают всю ситуацию, связанную и ассоциированную в их понимании с вербализованной единицей. Взрослые часто этого не учитывают. Таким образом, коммуникативная неудача происходит на уровне понимания в блоках «установление семантических связей» и «референционная увязка». Подобного рода фиксирования ситуации в целом (Рара / beim Fahrad) способствуют временному сбою в коммуникации, ее торможению, в результате общение, якобы, происходит, однако речевого взаимодействия общающихся не наблюдается, что ведет к появлению квазиэлементов в коммуникативном акте. Кросс-референция (3O: / 7O: / 9O:) снимает коммуникативное противоречие. Реплики 4R: и 6R: – своего рода намеренное неприятие ответа (3O) – известной ранее лексемы.

Анализ приведенных ситуаций (а также данные ранних исследований, см. Петрова, 1995) позволили сделать следующие выводы:

1. Квазикоммуникация как явление, свойственное диалогу в онтогенезе, имеет определенные причины и следствия: к первым относятся мотивационная установка, прежде всего ребенка, на общение, которая может спровоцировать ту или иную референцию или появление референтного или референцированного высказывания. Представление же референта в ситуации речевого взаимодействия (первоначально – отношение к референту со стороны дошкольника) ведет к положительной или отрицательной речевой интенции, которая, в свою очередь, вызывает появление квазиэлементов в структуре полилога (квазивопросов, квазиконстатаций или актов квазипонимания или квазинепонимания; последние используются инициативно, не являясь выражением потребности в информации). Следствием может выступить либо свертывание темы беседы (прекращение коммуникации), либо наличие определенной стагнации, когда вопросы или констатации никому не адресуются, соответственно, должно восприниматься, т.е. не достигают своей цели. Общающиеся говорят как бы сами для себя.

2. Причины, приводящие к коммуникативным неудачам разнообразны. В нашем материале это, в основном, следующие:

- аграмматичность детской речи и, следовательно, ее трудное восприятие со стороны взрослого;
- неправильно выбранная стратегия беседы со стороны взрослого; частый неучет «детской картины мира»;
- неучет со стороны взрослого установки на общение у ребенка;
- неверная референция в детских высказываниях;

д) «отдаленные» коммуникативные неудачи: рассеянность коммуниканта, необычность темы, недостаточная внимательность, «намеренность» в приятии или неприятии информации высказывания; адресант обнаруживает в своих коммуникативных актах демонстративное поведение, сигнализирующее о субъективном состоянии депримации, которое выражается в потребности не только физического контакта с адресатом, но и речевого общения; подобная «антидепримационная» речевая продукция детей и является причиной появления квазикоммуникации.

3. Одним из способов, позволяющих снять наступившую коммуникативную неудачу является кроссреференция, процесс периодического возврата к тому или иному предмету речи, не всегда, однако, успешно протекающая.

Что же касается структурного положения элементов «квази-» в дискурсе, то фиксированной позиции они не имеют. Это может быть инициальная, медиальная или финальная часть диалога; невозможно также и точно определить момент появления псевдовысказывания. Все зависит от эмоционального контакта ребенка и взрослого, их настроя, темы беседы, интересов и экстралингвистического окружения общающихся.

-
- Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.
- Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993.
- Зернечкий П.В. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности // Языковое общение: процессы и единицы. Калинин, 1988
- Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и вузов. М., 1998.
- Петрова А.А. Психолингвистическая модель становления вопроса в онтогенезе: Автограф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1995.
- Седов К.П. Становление дискурсивного мышления языковой личности. Саратов, 1999.
- Фрумкина Р.М. Вокруг детской речи: методологические размышления // Известия АН. Серия литературы и языка. 2001. Том 60. №2. С.33-39.
- Meng K. Handbuch der Dialoganalyse. Tuebingen, 1994.
- Preyer W. H: Die Seele des Kindes. Berlin, 1989.

В.М. Швец

Выражение уверенности – неуверенности в достоверности сообщаемого в речи детей 2-4 лет

В данной статье представлены некоторые результаты исследования, посвященного усвоению детьми *модальности достоверности* (ее также называют *эпистемической, персузазивной*, в отечественной лингвистической традиции - *субъективной модальностью*).

Наше исследование проводится на материале данных детской речи: дневниковых, аудио- и видеозаписей речи детей из Фонда данных детской речи РГПУ им. Герцена, расшифровок аудио- и видеоматериалов речи детей, записанных Институтом физиологии им. И.П. Павлова, а также родительских наблюдений за речью детей.

Наш интерес к изучению средств выражения субъективной модальности в речи детей был вызван практически полным отсутствием исследований по данному вопросу на материале речи русских детей. Сложность исследования состояла также и в том, что общелингвистические проблемы модальности высказывания, типологии модальных значений, описания семантики модальных экспликаторов (средств выражения модального значения) остаются дискуссионными и на настоящий момент.

Наше исследование ставит своей целью исследовать усвоение детьми семантики и разноуровневых средств выражения модальности достоверности сообщаемого на основе анализа высказываний детей в непосредственной диалогической речи (большей частью, с взрослыми).

При изучении языковых явлений и фактов вообще и модальности в частности на материале детской речи необходимо учитывать, что а) они относятся к сфере разговорной речи, поэтому в ней практически не встречаются «тяжелые» вводно-модальные обороты, характерные для научного и публицистического стилей; б) языковые возможности детей ограничены инпутом и это в полной мере справедливо для модальности, выражающей «отношение к отношению».

Исследуемое нами модальное значение представляет собой оценку говорящим «степени его уверенности в достоверности сообщаемого» [ТФГ 1990: 68]. Иначе говоря, оно относится к тому кругу языковых явлений, которые служат для выражения чувства уверенности (или его отсутствия) говорящего в том, что сообщаемая им информация соответствует действительности, т. е. истинна.

Очевидно, что на начальном этапе усвоения языка данное противопоставление (уверенность – неуверенность) у ребенка не актуализировано: ребенок требует от взрослого подтверждения любой сообщенной им информации (будь то однозначное высказывание или состоящее из нескольких слов).

Во «взрослом» языке в данной оппозиции представлен в качестве маркированного второй член (неуверенность). Действительно, сообщения, в истинности которых говорящий уверен, обычно не содержат никаких лексических показателей достоверности (т. н. «имплицитно достоверные» высказывания [Белошапкова 1981: 479]: *Они приехали, Зима пришла, Она красивая, У меня есть мишка* с типом интонации, соответствующим ИК-1 [Русская грамматика 1980: Т1, 109]). Но даже если сообщение не содержит лексических показателей достоверности, слушающий может интерпретировать их как «неуверенные» на основании интонации. В высказываниях такого типа понижения тона в конце реплики практически не происходит. Данный тип интонации занимает промежуточное место между ИК-1 и ИК-3, для которой характерно произнесение гласного центра с *восходящим* движением тона [Русская грамматика 1980: Т 1, 111].

Совершенно естественно, что интонация как средство выражения «уверенности – неуверенности» в истинности сообщаемого появляется в речи ребенка раньше лексических модальных экспликаторов. В частности, результаты исследования ответных реплик диалога [Краузе, Люблинская 2001] свидетельствуют, что отсутствие конечного падения частоты основного тона указывает на некоторую неуверенность ребенка. Интонационные контуры с падением или подъемом тона в конце реплики как показатели «уверенности – неуверенности» появляются у ребенка достаточно рано (по их данным уже в 1,3) и проявляются регулярно в возрасте 2,6 – 3,0 лет. Исследования, посвященные коммуникативной модальности [Шахнарович, 1997: 458] свидетельствуют о том, что данный тип модальности начинает выражаться просодически приблизительно в 2 года и реализуется автоматически в 5-6 лет. Полученные данные позволили А.М. Шахнаровичу сделать вывод, что «модальность как интерсубъективная категория… формируется очень рано, одновременно с формированием интонационного рисунка высказывания и принадлежит к первоначальным, базовым структурам языковой способности» [Там же: 458].

Своеобразным «мостиком» между интонационным и лексическим способами выражения неуверенности можно считать синтаксическую конструкцию, где пропозитивная основа произносится с ИК-1, а за ней следует переспрос с восходящей интонацией (аналог tag-questions в английском языке). В качестве переспроса может употребляться частица *да* или модальные лексемы *правда, верно* и др. Обычно она появляется в речи ребенка после того, как он освоил вопрос с переспросом:

Женя Г. (2,0,10): *Папа читась ниську, да?* (Папа, читаешь книжку, да?)

Женя Г. (2,1,1): *Хадили Люницьки сат. Да?* (Ходили к Рунечке в сад. Да?)

Аня С. (2,2,6): *Мама, касива, плявда?* (Мама, красиво, правда?) Вася Ч. в этой же функции употреблял модальные лексемы *кажется, наверно* и др.:

Вася Ч. (4,4,16): *Кажется, был дождь. Кажется, мама?*

находят пересечение модальность достоверности (значение *неуверенности*) и коммуникативная модальность (вопрос).

Выражение «уверенности – неуверенности» в сообщаемом с помощью лексических средств начинает появляться у детей в возрасте приблизительно 2 - 2,6 лет. Для выражения *неуверенности* ребенок использует средства, в семантике которых содержится это значение. Выражение *уверенности* с помощью лексического модального экспликатора всегда pragmatically обусловлено (желание убедить собеседника или удостовериться самому).

Женя Г. в возрасте 2,2 – 3,0 для выражения *неуверенности* в сообщаемом в высказываниях с утвердительной интонацией использовал следующие модальные лексемы: *может быть, наверно, кажется, вроде, по-моему, похоже, пожалуй, никак* (простореч. в значении *пожалуй*):

(1) Женя Г.(2,2,22): *Десь крапива, пазаль.* (Здесь крапива, пожалуй)¹

(2) Женя Г.(2,6,8): *Ана засохль. Ана засохль наверна.* (Она засохла. Она засохла, наверно. – Говорит о примятой плотно каше).

(3) Женя Г.(2,6,18): *Есть бу маска. Есть по-моиму* (Есть бумажка. Есть, по-моему).

(4) Женя Г.(2,7,9): - Ты любишь мишку? – *Люблю пахожа* (Люблю, похоже).

(5) Женя Г.(2,7,10): - У вас ещё есть стул? – *Вон фсталовъй мож-быть есть* (Вон в столовой, может быть, есть).

(6) Женя Г.(2,7,20): *Сматри-ка, там какие-ть в бу маски зёрны, их надо згрысть, паюш* (надо сгрызть, похоже).

(7) Женя Г.(2,8,11): *Эт плахой кажыца. Кажыца плахой.* (Это плохой, кажется. Кажется, плохой. – Выбрал из блюда червивую горошинку и показывает).

(8) Женя Г.(2,8,27): *Ты вроде дурак* (Говорит один, безо всякого повода и самым равнодушным тоном).

(9) Женя Г.(2,8,28): *Ицё шычяс устрою. Пажаль толькъ не хватит звездой* (Не хватит кубиков, чтобы сделать «звездой»).

(10) Женя Г.(2,9,9): *Я два возъ привес дроф-ть. Никак, ни хватит, малъ очень* (Я два воза привез дров-то. Никак, не хватит, мало очень).

Как видим, первые высказывания с модальными лексемами (примеры (1) – (6)) ребенок строит аналогично высказываниям с переспросом («модальная рамка» следует за пропозитивной основой), но модальная лексема произносится без восходящей интонации. Пример (7) показывает, что ребенок уже экспериментирует с позицией модальной лексемы в высказывании. Последующие примеры свидетельствуют, что ребенок может уже достаточно свободно обходиться с позицией модальной лексемы в предложении.

Обращает на себя внимание некорректное с точки зрения «взрослого» языка употребление модальных лексем в примерах (1), (4), (5), (6), (8). Оно обусловлено тем, что ребенок на данном этапе не может учить всех составляющих семантики модальных экспликаторов.

Так, при оценке высказывания как достоверного ребенок должен учить тип информации, который лежит в основе данной оценки: *непосредственная информация*, базирующаяся на чувственном восприятии, ранее приобретенном знании или опыте, либо *косвенная информация*, на основании которой говорящий может путем логического рассуждения сделать оценку ее вероятности [ТФГ 1990: 162-163]. Каждый тип информации предписывает употребление специфичных для него модальных экспликаторов и исключает использование других. Неуверенность говорящего в достоверности информации первого типа маркируется такими модальными экспликаторами как *кажется, похоже, вроде, в достоверности второго – наверно, возможно, может быть, пожалуй* и др. О том, что ребенок не усвоил эту семантическую составляющую, свидетельствуют примеры (1), (5), (6).

Как мы видим, среди первых модальных лексем со значением неуверенности есть и лексемы с эксплицированной авторизацией – пример (3).

Лиза Е. (2,5,18): *Они Тимошу, я думаю, тебя боятся.*

Нужно отметить, что речь Жени Г. в возрасте 2,2 – 3,0 характеризуется большим количеством модальных лексем со значением неуверенности. Обычно ребенок в этом возрасте употребляет меньшее количество модальных экспликаторов. Чаще других дети употребляют лексемы *наверно, вроде, по-моему, я думаю, по-моему*.

¹ В приведенных здесь и ниже примерах реплики ребенка набраны курсивом.

В этом же возрасте ребенок усваивает модальные частицы *разве*, что ли, употребляющиеся в высказываниях с вопросительной интонацией и служащие для выражения удивления (в их семантике содержится *сомнение* как оценка пропозиции с точки зрения ее достоверности):

Аня С.(2,1,16): *Письмо писяля. Оли тёли?* (Письмо писала. Оле, что ли? – Рассматривает календарь, на котором изображена женщина, опускающая открытку в почтовый ящик).

Вася Ч. (2,5,12): (реакция на «Гуси-лебеди, домой!») *Что ли я гусь? Я – Вася, я – мальчик, я – мужчина, я – человек. Но я не гусь. Вася – гусь! Это даже смешно, мама.*

Женя Г. (2,9): *Разве в кисель кладут курочки?* (он ест кисель, а его угощают курицей).

Лиза С. (2,9,3): (Смотрит «Спокойной ночи». Ведущая прощается: «Сладких вам снов!») *Их что ли едят?*

Как видим, возраст 2,6 - 3 лет характеризуется активным употреблением ребенком модальных лексем с семантикой *сомнения*. Это свидетельствует о том, что ребенок начинает строить различные гипотезы, устанавливая причинно-следственные связи между событиями и явлениями.

В дальнейшем ребенок расширяет репертуар модальных лексем с данной семантикой. Для оценки достоверности своего предположения ребенок употребляет лексемы *наверно(е)*, *может (быть)*, *должен*, *видимо*, *скорее всего, пожалуй*:

Аня С.(3,1,6): (разглядывает фотографию Инны) *Эта Инна, а Люся, наверна, в кустах спляталась, падглядывает.*

Настя (3,10,4): *Мама купит нам собаку и кошку, может быть.*

Вася Ч. (3, 6,5): *Мы куда сегодня пойдем? – А ты как думаешь? – По-моему, на танцы, а может, на молоко пить (улыбается).*

Вася Ч.(4,2,24) *К Маше родители приехали, видимо* (Видит машину родителей Маши рядом с ее домом)

Вася Ч. (4,8,7): *Еще не вечер? Позвоню папе – он должен быть на работе.*

Вася Ч.(4,6,18): (на вопрос о возрасте новенькой девочки) *Ей – пять... А может быть, шесть. Скорее всего, шесть.*

Вася Ч. (5,9,12): *Эта пижама мне совсем мала. Надо уж новую, пожалуй.*

Для оценки достоверности сообщаемого в ситуации, когда ребенок не вполне доверяет своему чувственному восприятию или памяти, он употребляет модальные лексемы *кажется, похоже*:

Вася Ч. (3,7,27): (разглядывает фигурные макароны) *Похоже, что это мишка....*

Настя (4,4,7): *Бабушка-то помогала вам... наряжать ёлку? – Нет. – Почему? – Потому что она сделала свои дела... и, кажется, была на работе.*

К 4,6 – 5 годам ребенок уже четко усваивает противопоставление модальных лексем по типу информации, лежащей в основе модальной оценки:

Вася Ч. (4,7,15): (Трогает свой лоб) *Я горячий, кажется. Кажется, я заболел.* Ср. (4,7,19): *Не знаю, почему у меня голова так болит. – Ты, наверно, заболела, мама.*

Более того, ребенок может выразить противопоставление когнитивных установок, с помощью которых строилось высказывание:

Вася Ч. (4,10,23): - Ты не знаешь, что у нас под окном строят: дом или гаражи? – *Дом.* – Откуда ты знаешь? – Я не знаю. Я думаю. *Если бы строили гаражи, то там был бы автокран. А там ведь башенный кран, значит, строят дом.*

Одновременно с усвоением модальности неуверенности ребенок также усваивает семантику и средства выражения *уверенности* в достоверности сообщаемого.

Как уже говорилось, для сообщений, в истинности которых говорящий уверен, характерно отсутствие лексических показателей достоверности и утвердительная интонация. Лексические средства выражения уверенности появляются в первую очередь в ответных репликах диалога, когда говорящий выражает уверенное согласие с мнением, предположением или предложением собеседника:

Влада (2,7,13): *А волосы какого цвета? – Не зяю... Оязевая! – Оранжевая? Канесязе (конечно же).*

Лиза С. (2,8,13): *Лизонька, ты меня угостишь яблочком? – Угошу, конечно!*

Вася Ч. (3,3): *Вася, ты кушал что-нибудь утром? – Как же! Кушал гречку, конечно!*

Вася Ч. (3,5,22): *Вася, тебе скамеечку принести? – Не-е-ет, не надо, зачем же... Да, конечно, принеси, конечно же принеси. Мне надо, надо.*

Влада (4,10,4): (изображает щенка) *Или ты ещё не голоден? – Нет, не голоден. Конечно, я не голоден. Меня только что кормили.*

Последние примеры показывают, что экспрессивная уверенность с целью убедить собеседника может также сопровождаться повтором, интонацией с усилением словесного ударения, повышением тона на центровой части высказывания. В функции, аналогичной употреблению *конечно* ребенок также употребляет фразеологизированное сочетание *(а) как же*, с аналогичным типом интонации:

Вася Ч. (3,8,22): *Вы ходили сегодня в бассейн? – А как же! Ходили!*

В инициирующих репликах подчеркнутую уверенность дети выражают с помощью лексемы *точно*, выделяемой усиленной интенсивностью тона:

Лиза С. (3,2,5): (примеряет кукле разные пары обуви, берет последнюю) *Ну, уж эти точно подойдут!*

Вася Ч. (3,7,27): (разглядывает фигурные макароны) *Похоже, что это мишка... Да. Точно, мишка.*

Вася Ч. (4,10,23): *Я думаю, там будет 9-этажска. А может, и 12-этажка. Но уж точно не 5-этажска: слишком кран высокий.*

Подчеркнутую достоверность в ситуации, когда говорящий подтверждает истинность своего высказывания (она возникает, когда говорящий квалифицирует свое высказывание на основе сформированной ранее им самим, либо кем-то другим пропозиции), дети могут выразить также с помощью лексем *действительно, на самом деле, явно*:

Вася Ч. (2,7,22): (про сказку, которую читали в садике) *А ещё о ком там говорилось? – Про медведя. – А про лису? – (задумчиво) Не-е-ет... А-а! Да-да-да! Про лисицу тоже говорилось. Ага! Действительно. Как же я про лисицу забыл?*

Вася Ч. (4,11,29): (заглядывая в духовку) *Мама, явно бутерброды уже готовы.*

Вася Ч. (4,11,1): *Кажется, кран уже работает Это нам не кажется. Он на самом деле работает.*

Уверенность в достоверности своего логического вывода ребенок может выразить с помощью модальной лексемы наверняка:

Вася Ч. (4,10,16): (У гаража стоит заведенная машина) *Мама, а машина въезжает или выезжает?* – Не знаю. – *Наверняка выезжает. Сейчас же утро.*

Также ребенок может выразить уверенность с помощью эксплицитного модуса:

Вася Ч. (3,11,7) *Мама, что это там нарисовано?* – Может быть, нотки? – *Да, нотки. Я уверен.*

Как видим, дети в своей речи используют богатый репертуар средств выражения как уверенности, так и неуверенности в достоверности сообщаемого от интонационного до лексического и грамматического.

В большей мере модальные экспликаторы достоверности представлены в речи детей, которые строят различные гипотезы и выражают их оценку.

Необходимо отметить, что появление модальных лексем в речи ребенка находится в прямой зависимости от наличия их в инпуте. Если родители сознательно воспитывают в своих детях уважение как своей, так и чужой точки зрения, признают возможность существования различных мнений, стараются избегать категоричности суждений, то дети также усваивают такие образцы речевого поведения и выражают их с помощью разнообразных модальных экспликаторов достоверности.

Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Белошапкова В. А. (ред.) Современный русский язык. М., 1981.

Русская грамматика. М., 1980. Т. I; Т. II.

Краузе М., Люблинская В.В. Ответные реплики ребенка в диалоге со взрослыми: типы когерентности и интонационное оформление//Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. СПб., 2001.

Шахнарович А.М., Арама Е.Б. Интонация и модальность. М. – Тамбов, 1997.

Н.Г. Мальцева

Функционально-стилистические особенности устного спонтанного дискурса

детей 5-6 лет

(на материале английского языка)

В настоящей статье представлены результаты исследования закономерностей развития устного дискурса детей дошкольного возраста. В качестве материала изучения используются данные психолингвистического эксперимента, проведенного в 2000 г. в начальной школе Стонар (Вилтшир, Великобритания), – речевые произведения английских детей. Учащимся школы, девочкам в возрасте 5-6 лет, было предложено описать серию из 11 картинок различных жанров.

Запись производилась на магнитофонную пленку с последующей письменной расшифровкой записей. Условия эксперимента не предусматривали времени на предварительное обдумывание и подготовку ответов испытуемыми, поэтому каждое полученное в результате опроса речевое произведение можно определить как устный спонтанный монолог на заданную экспериментатором тему. Общий объем анализируемого материала составляет 220 описаний.

Представления о языке как о совокупности функционально разнородных подсистем предполагает стилевую дифференциацию и стереотипность речевого поведения взрослых носителей языка. Изучение возрастной дифференциации речи в настоящее время представляет собой актуальную область исследования, в которой работают многие отечественные ученые (Г.И. Богин, К.Ф. Седов, И.Г. Овчинникова и др.).

Тогда как в отечественной лингвистике и психолингвистике общепринятой является точка зрения о «бесстилевом стиле» детских высказываний [Богин 1976, 62-70; Седов 1999, 164], в зарубежных источниках мы встречаем предположение о том, что дети овладевают разговорным вариантом английского языка раньше, чем common core – универсальным, стилистически нейтральным вариантом [Leech, Svartvik 1983, 9-10, 12]. Можно с определенной долей уверенности предположить, что речевые произведения детей даже младшего возраста несвободны от определенных функционально-стилевых характеристик.

Таким образом, речевые произведения детей младшего возраста анализируются нами с целью обнаружения в них характерных особенностей определенных функциональных стилей.

Стилистически отмеченные явления встречаются на всех уровнях языка. В данной статье мы ограничимся анализом детских дискурсов с точки зрения их синтаксической организации, которая, как считают многие исследователи, обладает наивысшей стилеобразующей активностью, т.е. способностью различать функциональные системы языка.

Для осуществления целей нашего исследования мы воспользуемся системой терминов, некоторыми общетеоретическими положениями и классификацией минимальных коммуникативно-синтаксических единиц, предложенными И.И. Прибылком в ее монографии «Английские сентенсоиды» [Прибылко 1992].

Вслед за автором мы считаем целесообразным считать базовой единицей анализа дискурса предложение как минимальную коммуникативно-синтаксическую единицу, обладающую определенными структурными характеристиками. Для объективного анализа необходимо учитывать формальные показатели синтаксических единиц не меньше, чем их актуальное значение, поскольку «любая сущность становится доступной, только когда она облекается в определенную форму» [Там же, 3].

Задача грамматической (формальной) делимитации предложения в устном дискурсе относится к разряду сложных и упоминается многими исследователями [См., например: Crystal and Davy 1995; Stubbs 1995]. Решение ее исследователи не ставят своей задачей, но указывают, что само наличие такой проблемы является показательным в стилистическом плане, так как возникает только при анализе определенных типов дискурса [Crystal and Davy 1995, 45]

Воспользуемся для этого фонетическими показателями высказываний, к которым относятся разделительная пауза и характерное разрешение дуги интонационного напряжения.

Главным критерием классификации синтаксических единиц детских дискурсов будем считать способ реализации предикативности. При этом собственно предложениями будут считаться минимальные коммуникативно-синтаксические единицы, которые характеризуются эксплицитно выраженной автономной предикативностью [Прибыток 1992, 9-10]. Наряду с предложениями И.И. Прибыток выделяет обширный класс речевых построений, которые подобны, но не идентичны предложениям – сентенсоидов. В отличие от предложений сентенсоиды лишены автономной эксплицитной предикативности [Там же, 15].

Заметим сходство понятий сентенсоида и *minor sentence* [Crystal and Davy 1995, 49]. Классификация на простые и сложные предложения соответствует классификации на монопредикативные и полипредикативные, а также соответственно *simple* и *complex sentences* [Там же, 46]. Полипредикативные предложения, в свою очередь, распадаются на ядерные полипредикативные комплексы (*complex sentences* – [Там же]), то есть комплексы, которые базируются на подчинении предикативных единиц [Прибыток 1992, 14] и безъядерные (*compound sentences* – [Crystal and Davy 1995, 46]). Безъядерные, или сочиненные, полипредикативные комплексы, а также смешанные полипредикативные комплексы (*mixed sentences* – [Там же]), по мнению И.И. Прибытка, должны быть исключены из числа минимальных коммуникативно-синтаксических единиц, то есть предложений [Прибыток 1992, 14]. Сентенсоиды также неоднородны – они подлежат дальнейшей формальной классификации по способу представленности в них структурной категории предикативности, а также могут быть простыми и осложненными [Там же, 19-27].

Согласно результатам нашего анализа, наибольшей частотностью в речевых произведениях детей обладают следующие типы синтаксических единиц: простые предложения – 39,1% всех синтаксических единиц; сентенсоиды – 31,6%; безъядерные синтаксические конструкции – 19,5%.

Приведем примеры:

(1) простых предложений.

- 1a. *He's wearing a hat//*
- 1b. *Well/ it looks like a baby elephant and ...and Mommy elephant/ and trees and bushes//*
- 1c. *There's a little girl/ a rabbit/ a bee/ a flower/ a house/ some trees//*
- 1d. *This is a chicken and a horse in the background/ an owl and some trees//*
- 1e. *Looks like a cockerel/ rows of houses/ a trees and an owl//*
- 1f. *It has feet and a what do you call it is/ a wall//*
- 1g. *Is that a man?*
- 1h. *There is no anything else//*
- 1i. *It's got some skeleton person with...*

Приведенные примеры демонстрируют разнообразие типов простых предложений, представленных в материале. Они могут быть двусоставными и односоставными (эллиптическими) – 1e; осложнены однородными членами с союзной и бессоюзной связью – 1b-е, различными вводными элементами – 1b, 1f. Все отмеченные нами предложения являются распространенными. Встречается небольшое количество вопросительных, отрицательных, а также незаконченных простых предложений – соответственно 1g, 1h, 1i.

(2) Безъядерные полипредикативные единицы представлены следующими примерами:

- 2a. *In the third one there is a statue/ another statue/ a bit like...um... a person/ it's got wings/ and it's got head such like it's got cat face/ and it's keeping something/ and the statue...um...is standing on a little statue/ or a little table//*
- 2b. *This is kind of a bakery/ and he lives in a windblown house/ and the donkey has all sort of things//*
- 2c. *This is kind of like a little person/ and...there is a big fox/ and it's like inside of a wooden oven//*
- 2d. *This is kind of a bakery/ and he lives in a windblown house/ and the donkey has all sort of things//*
- 2e. *A skeleton is covered with a raincoat/ and there's a clown with red nose/ and there's two...*
- 2f. *This is kind of dark night/ and the chicken's gone out//*
- 2g. *Looks like a bear/ and some biscuits on a basket/ and there is a door//*

Безъядерные (сложносочиненные) структуры могут иметь разное количество грамматически равнозначных составляющих (сочиненных предложений, clauses). Максимальное их количество, которое мы обнаружили в просодически цельнооформленном синтаксическом комплексе – 5 (2a); в большинстве же случаев их число не превышают 3 (2b-е). Части такого синтаксического комплекса обладают характеристиками простого предложениями, реализуя предикативность различными способами.

(3) Подавляющее большинство синтаксических единиц, квалифицированных нами как сентенсоиды, относятся к категории фузивов, реализующих категории лица и числа эксплицитно, а предикативные категории времени и модальности – имплицитно [Прибыток 1992, 20].

- 3a. *Feet//*
- 3b. *Er...lots of trees//*
- 3c. *A miller with a little donkey//*
- 3d. *A bird with a grandma/ and a pie//*
- 3e. *A chicken?*
- 3f. *Fairies flying in the sky//*
- 3g. *A sort of angel/ making sounds//*
- 3h. *An old woman carrying ... an owl by the neck//*

Частотными являются фузивы, состоящие из номинаций или номинативных групп, одной (3a, 3b, 3e) или нескольких (3c, 3d). Обнаружены сентенсоиды, осложненные вторичной предикативностью, по большей части, причастными оборотами (3f-h).

Коммуникативы (структурный вариант сентенсоида, характеризующийся смысловой и синтаксической нерасчлененностью [см.: Прибыток 1992, 21]) представлены единичными случаями:

- 3i. *A big bear with a little girl giving him some batter// No?*
- 3j. *Hey-hey-hey! Er... 's are feets//*

3k. *Oh! A sort of head / like a little statue//*

Обращение к грамматической основе простых предложений и их эквивалентов – частей безъядерных предложений (в зарубежной терминологии clause [см., например: Leech, Svartvik 1983, 191, 268]) выявляет типичность для данного вида детского дискурса небольшого числа синтаксических конструкций, которые формируют следующие группы в зависимости от того, чем выражено подлежащее

There is Вариант – *There's*

This is/looks like Вариант – *That are*

It is/looks like/has Варианты – *It's like; It's got; Looks like* – эллиптический вариант двух последних конструкций.

Безличные и обобщенно-личные подлежащие способствуют смещению смысловой нагрузки на именную часть сказуемого. Такие структурно-смысловые конструкции отвечают определению презентирующих, функция которых заключается во введении некоторого предмета речи в дискурс, презентации объекта [Борбелько 1981, 34]. Преобладание таких конструкций в описаниях изображений вполне закономерно, поскольку отвечает коммуникативной задаче высказываний.

Обращает на себя внимание факт полного отсутствия в речевом материале нашего исследования формы *there are*, что противоречит грамматическим нормам литературного английского языка, требующим согласования глагольного компонента со следующей именной частью. Случай употребления инициального *there* с множественным числом существительных представлены примерами:

a. *There's a bee/ and there's big bees as well//*

b. *There's some feet//*

c. *There is two elephants//*

По свидетельству Д. Лича и Я. Свартвика, такая нерегулярная форма существует в языке наряду с регулярной и признается характерной для неформального разговорного английского языка [Leech, Svartvik 1983, 217]

При ближайшем рассмотрении смысловая граница между структурно оформленными предложениями и «аморфными» сентенсоидами оказывается нечеткой. Это подтверждает наличие пограничных случаев, представляющих трудность для классификации. Их количество составляет 7,5% всех синтаксических единиц.

(4) Синтаксическая конструкция такого типа может представлять собой:

сложносочиненное (безъядерное) предложение, где только одно придаточное реализует предикативность, а остальные представляют собой аналоги сентенсоидов:

4a. *A skeleton/ and a person/ and two persons dance/ and a clown//*

4b. *A horse/ and a rooster/ and an owl/ and the rooster is bigger size//;*

парцеллированное синтаксическое целое, которое может быть классифицировано как последовательность сентенсоидов:

4c. *There's boot...and um// Er... Feet// Or end of a feet//*

4d. *There is elephant... Two elephants// Um... in grass// Trotting across//;*

последовательность номинативных групп, очень слабо связанных, либо совсем грамматически не связанных между собой:

4e. *A bear and little maid/ and some cookies/ basket/ door// And a hoof// Little rock// A scarf// A rope// Another rope// Some shoes// A little table// Floor//*

Согласно мнению Д. Кристала и Д. Дейви вопрос о том, чем считать такие «структурно неоднозначные» синтаксические цепочки – одним длинным предложением или последовательностью коротких, – является открытым. Авторы предлагают называть их «clause-complexes» и указывают на типичность таких построений для устной речи [Crystal, Davy 1995, 110].

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что спонтанные описания изображений, выполненные английскими младшими школьниками (что соответствует возрастной категории дошкольников в России), обладают характеристиками и специфическими чертами, свойственными устному разговорному варианту английского языка, что отражается, в частности, в особенностях синтаксической организации их высказываний.

Богин Г.И. Развитие подъязыка разговорной речи в онтогенезе человека // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький: Изд-во ГГПИИ, 1976. Вып. 7 (1). С. 62-70.

Борбелько В.Г. Элементы теории дискурса. Грозный, 1981.

Прибыток И.И. Английские сентенсоиды. Структура. Семантика. Прагматика. Сфера функционирования. Саратов, 1992.

Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности. Саратов, 1999.

Crystal D., Davy D. Investigating English Style. NY: Longman, 1995.

Leech G., Svartvik J. A Communicative Grammar of English. M., 1983.

Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

Е.Б.Чернышова

Основные особенности коммуникативного поведения старшего дошкольника

Изучение возрастного коммуникативного поведения (И.А.Стернин, К.Ф.Седов, Н.А.Лемяскина, Е.Б.Чернышова) свидетельствует о том, что коммуникативное поведение личности является отражением ее коммуникативного сознания.

Исследования показывают, что возрастное коммуникативное поведение демонстрирует наиболее яркую специфику в старшем дошкольном возрасте (6 лет), поэтому комплексное описание коммуникативного поведения шестилетнего ребенка, представляющее коммуникативную деятельность старшего дошкольника как

многоаспектный процесс его коммуникативного взаимодействия с миром, взрослыми и сверстниками, представляет особый интерес.

Через коммуникативное поведение можно выявить особенности коммуникативного сознания ребенка.

Исследование коммуникативного мышления ребенка своим объектом имеет мыслительные процессы, обеспечивающие коммуникативную деятельность ребенка и включающие в себя весь спектр его представлений о человеческой коммуникации. В качестве основного предмета изучения здесь выступают коммуникативные категории, присущие коммуникативному сознанию ребенка.

Под коммуникативными категориями И.А.Стернин предлагает понимать наиболее общие понятия, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления; в качестве категорий могут быть выделены по крайней мере такие как: *вежливость, толерантность коммуникативный идеал, коммуникативная ответственность, коммуникативная неприскосновенность, хорошая речь, плохая речь, родной язык, иностранный язык, языковой паспорт, общение спор, грамотность* (Стернин, 2001).

Кроме того, можно назвать и такие категории: *иерархичность, нормативность, коммуникативное равенство*.

Как показало исследование, процесс познания норм и традиций общения начинается с усвоения детьми единичных и разрозненных коммуникативных фактов. Например: нужно здороваться с окружающими при встрече, с взрослыми нельзя разговаривать грубо, сверстники любят слушать анекдоты, со сверстниками можно и нужно спорить, взрослый может внимательно выслушать и помочь в разрешении конфликта и т.п.

Единичные коммуникативные факты и образы, накапливаясь в детском сознании, становятся основой для формирования коммуникативных представлений.

Результаты исследования позволяют утверждать, что в коммуникативном сознании старшего дошкольника идет процесс формирования таких коммуникативных представлений, как:

- представление *собеседник* (или партнер по общению);
- представление *внимательный собеседник*;
- представления *вежливый – грубый человек*;
- представления *встреча, прощание, благодарность, спор, разговор "по секрету", официальное – неофициальное общение* (т.е. стандартные коммуникативные ситуации).

О неполной сформированности вышеуказанных представлений говорит наличие возрастной специфики понимания детьми коммуникативных фактов.

Например, представление *собеседник* обычно связывается в детском сознании с человеком, являющимся партнером в совместной деятельности, источником информации, оценки и образца действий, но при этом наблюдается дифференциация типов собеседников по функциям, которые они выполняют: *собеседник* – сверстник, в первую очередь, партнер по игре, а *собеседник* – взрослый – источник информации и оценки.

Представление *собеседник* находится в тесной связи с представлением *внимательный слушатель*, которое также находится на стадии формирования, так как шестилетний ребенок не только воспринимает лишь внешнюю сторону внимательного слушания (маска и поза), но и использует их сам, а также ждет таких же коммуникативных действий от собеседника.

Таким образом, ребенок, достигая шестилетнего возраста, имеет начальную систему развивающихся коммуникативных представлений. Эти представления, аккумулирующие в себе коммуникативные признаки различных единичных коммуникативных фактов и образов, являются фундаментом для формирования взрослого коммуникативного сознания.

На первой стадии отдельные коммуникативные представления складываются в единичные конкретные коммуникативные понятия.

Например: представления *собеседник, вежливый человек, коммуникативная ситуация* лежат в основе таких коммуникативных понятий, как *коммуникативные императивы, табу и допущения*.

Приведем иллюстрацию к данному примеру: в официальной обстановке (в детском саду) к воспитателю нужно обращаться по имени и отчеству, в неофициальной обстановке (дома и так как воспитатель является подругой матери) можно называть ее тетей Таней. Или: мальчикам нельзя часто использовать контактные невербальные сигналы (объятия, поцелуи), а девочкам – можно.

Как показало исследование, на первой стадии формирования находятся такие коммуникативные понятия, как:

- комплимент;
- табу, императивы и допущения;
- внимательное слушание;
- хорошая речь;
- вежливая речь;
- вежливое поведение;
- коммуникативные роли;
- стиль общения;
- коммуникативные ожидания.

Все перечисленные понятия также находятся в стадии развития и наполнения и имеют яркие возрастные особенности.

Важнейшей характеристикой коммуникативного сознания является его категориальная структура. Категориями детского коммуникативного сознания являются наиболее общие представления и понятия детей о нормах и традициях общения лингвокультурной общности, к которой они принадлежат.

Категориальный строй коммуникативного сознания формируется в дошкольном возрасте (6-7 лет) при переходе ребенка от непосредственного к опосредованному пониманию действительности и при появлении основ понятийного мышления.

Результаты нашего исследования подтверждают тот факт, что в коммуникативном сознании дошкольника идет процесс категоризации. Формирующиеся коммуникативные категории имеют яркие возрастные особенности.

Категория *общения* в детском коммуникативном сознании не представлена. Дошкольники не отделяют общение от других видов деятельности: им трудно назвать любимые и нелюбимые темы общения с окружающими, в их взаимодействии трудно выделить чистое общение, т. к. оно практически всегда сопровождает какой-либо вид деятельности ("Нам некогда общаться - мы бегаем, играем, шалаш строим!" (Дима М., 1998)).

Категория *вежливости* представлена дихотомией "грубость-вежливость", "грубый-вежливый" и является базовой категорией коммуникативного мышления. Именно через соотношение с системой представлений и понятий, входящих в данную категорию, происходит осознание других коммуникативных явлений и фактов, которые в дальнейшем складываются в представления и понятия уже другой коммуникативной категории. Категория вежливости в детском коммуникативном сознании основана на морально-нравственных понятиях: "уважение", "слушание", "помочь другим", "вежливые слова".

Категория *коммуникативное равенство* относится к числу приоритетных в сознании ребенка категорий. Коммуникативное равенство понимается детьми как наличие справедливости и честности в распределении коммуникативных ролей, объема общения и внимания полученного от собеседника ("А так нечестно, он каждый раз с вами сидит!").

Категория *иерархичности общения* в сознании детей слабо актуализирована, хотя здесь идет процесс формирования понятия "виды коммуникативного поведения" (горизонтальное и вертикальное), основой которого являются представления дошкольников о статусе коммуникантов и соответствующих правилах общения (например, взрослых (т.е. вышестоящих) нельзя критиковать, сверстников - можно, а младших детей даже нужно).

Категория *нормативности общения* в детском сознании представлена дихотомией "можно - нельзя" и имеет в своей структуре понятия "табу", "императивы", "допущения", "правильная речь", "брань", "громкость".

Категория *коммуникативный идеал* основан на понятиях "хороший партнер по игре", "интересный рассказчик".

Категории *толерантности, коммуникативной ответственности и коммуникативной неприкосновенности* в детском сознании не представлены.

На начальной стадии формирования находятся такие категории как *иерархичность и нормативность общения*.

В средней стадии сформированности находятся категории: *вежливость общения и коммуникативный идеал*, имеющие яркую возрастную специфику.

Сформирована и чрезвычайно актуальна в коммуникативном сознании и коммуникативном поведении ребенка категория *коммуникативного равенства*.

Не сформированы такие категории как *общение, коммуникативная неприкосновенность, коммуникативная ответственность, толерантность*.

Эти основополагающие коммуникативные категории выступают как узловые точки коммуникативного развития ребенка. Они образуют своеобразный каркас, систему в коммуникативном сознании, которая в дальнейшем определяет процесс восприятия и понимания не только коммуникативного поведения окружающих, но и собственной коммуникативной практики, а также направляет и преобразует вновь приобретаемые коммуникативные знания.

В заключение можно сказать, что исследование и систематическое описание коммуникативного поведения старшего дошкольника дает возможность представить основные черты его коммуникативного сознания и сознания и позволит разработать эффективные методы речевого воздействия на ребенка, а также эффективные приемы развития коммуникативных навыков детей.

Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания // Культура общения и ее формирование. Вып.8. Воронеж: ВОИПКРО, 2001. – С.55-59.

Т.М.Землянухина

Особенности коммуникативного поведения дошкольников (общение между сверстниками)

При изучении общения сверстников в раннем возрасте мы руководствовались гипотезой, согласно которой общение между детьми в решающей степени зависит от опыта их коммуникативной деятельности с взрослым и от организации последним коммуникативных контактов малышей.

Наше исследование включало не только констатирующий эксперимент по установлению уровня общения детей, растущих в разных условиях, но и формирующий опыт, позволивший наметить конкретные пути воздействия взрослого на коммуникацию детей в возрасте от 1 года до 3 лет.

Анализ развития коммуникации между детьми, растущими в разных условиях жизни (воспитанники домов ребенка и дети, растущие в семье и посещающие ясли), показал, что этапы развития общения со сверстниками оказались в принципе одинаковыми в разных выборках испытуемых, а их суть заключалась в постепенном переходе от отношения к сверстнику как к интересному объекту к субъективному взаимодействию с ним.

Вместе с тем, обнаружились и существенные различия в разных выборках малышей. У детей, растущих в семье, посещающих ясли, формирование общения со сверстниками происходит быстрее, чем у воспитанников домов ребенка, и достигает на третьем году жизни качественно более высокого уровня. У детей в домах ребенка наблюдалось отставание в становлении общения со сверстниками по всем показателям: проявление внимания и интереса к другому ребенку, эмоциональное отношение к нему, инициативные действия и чувствительность к отношению и обращениям другого ребенка.

В коммуникативном поведении воспитанников закрытых учреждений было больше негативных проявлений, не имеющих видимой содержательной причины. Такое своеобразие общения со сверстниками является отражением

недостаточного развития предметной практической деятельности (связанное с дефицитом общения со взрослым), что мешает взаимодействию сверстников, обедняет содержание их общения. Замедленное развитие у воспитанников домов ребенка речи также тормозит налаживание совместной деятельности малышей.

Формирующие занятия позволили более конкретно определить роль взрослого в становлении общения между детьми. Выяснилось, что для формирования общения недостаточно создавать условия лишь для совместной предметной деятельности. Для налаживания отношений между малышами необходимо "презентировать" одного ребенка другому, так как увлеченные игрушками, они могут даже не поднимать взгляд на лицо сверстника.

Вследствие дефицита общения взрослого с ребенком затрудняется формирование контактов между детьми, а возникающие вследствие него отрицательные переживания у ребенка нередко выливаются в конфликты между сверстниками. Специальная организация субъективного взаимодействия между детьми с ориентацией на развитие их инициативности и чувствительности по отношению к другому ребенку как субъекту дала положительные результаты. Общение детей, прошедших через специальные занятия со взрослым, оказалось адекватно сформированным.

Н.О. Носова

Речевой портрет дошкольника: жанровый аспект

В современном языкоznании интенсивно развивается антропоцентрическое направление, которое в центр своих интересов ставит языковую личность – человека, способного совершать речевые действия, целью которых является коммуникация. Личность человека формируется в деятельности, которая, в свою очередь, неразрывно связана с системой общественных отношений. Еще в первой половине прошлого столетия М.М. Бахтин пытался обосновать «социологический метод» в лингвистике. Он первым обозначил взаимосвязь форм речевого взаимодействия с условиями социальной ситуации, отметил неразрывное взаимовлияние между психикой и идеологией, поставил проблему необходимости изучения речевых жанров: «Общественная психология дана по преимуществу в разнообразных формах «высказывания», в форме маленьких речевых жанров, внутренних и внешних, до сих пор совершенно не изученных. Все эти речевые выступления сопряжены, конечно, с другими типами знакового обнаружения и взаимодействия: с мимикой, жестикуляцией, условными действиями и т.д.» [Бахтин 2000, с. 362].

В различных коммуникативных ситуациях человек пользуется разными способами оформления мысли. Но прежде чем оформить свое высказывание в дискурс, он настраивается на определенный речевой жанр, выбор которого зависит от степени близости адресата речи, ситуации в момент общения, социальной сферы, в которой находится в данный момент адресант, психологического состояния и массы других факторов. Как отмечает К.Ф. Седов, «несходство моделей порождения высказывания мотивировано прежде всего различиями в pragmatischen характеристиках той или иной интеракции, которые довольно гибко отражают фреймы жанрово-стилевого взаимодействия людей. Поэтому дискурсивное мышление языковой личности имеет имманентно жанровый характер» [Седов 1999, с.19], что наиболее ярко выражено в повседневном общении. Вслед за И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым, мы понимаем жанры речи как «вербальное оформление типических ситуаций общения» [Горелов, Седов 2001, с.161].

По верному мнению А.А. Леонтьева, «развитие речи ребенка никак не может быть охарактеризовано как эволюция речевых проявлений, но лишь как эволюция приемов речевого поведения в определенной ситуации... Речевое, языковое развитие производимо от психолингвистического» [Леонтьев 1974, с.314]. Становление же языковой личности связано, прежде всего с формированием жанрового мышления, поэтому правомерно говорить о жанровом своеобразии речевого поведения ребенка.

Жанровое поведение вырабатывается у детей до того, как они становятся адресантами речевого общения. Первые гипержанры, которыми овладевает ребенок (жанры речевые, а не риторические) – гипержанры семейного общения, гипержанры социального общения в определенной сфере (поликлиника, детский сад). Очень важно для формирования личности, какие именно жанры вошли в «кровь» речевого детского мышления, когда ребенок еще не являлся непосредственным участником коммуникации, а только наблюдателем речевого общения: ссора, болтовня, разговор по душам и др. Кроме того, имеет значение то, преобладание каких субжанров отмечается в речевой деятельности близких ребенку взрослых людей, когда ребенок является адресатом речевой коммуникации: неконфликтные (похвала, восхищение и т.д.) или конфликтные (упрек, замечание, возмущение, обвинение и т.д.). От этого во многом зависит, к какому типу языковой личности он будет относиться в дальнейшем: конфликтному, центрированному или кооперативному [См.: Горелов, Седов 2001, с. 148-161]. Становление жанрового мышления ребенка происходит параллельно и взаимосвязано со становлением личности в целом, поэтому через жанровый портрет ребенка можно выявить основные черты его психологического портрета, жанровое поведение ребенка – своего рода меняющаяся картинка, которая запечатляет и характеризует его внутренний мир.

Если до двухлетнего возраста ребенок является *активным* слушателем, то приблизительно с 1 года 10 месяцев / двух лет он становится «полноправным» коммуникантом. А к трехлетнему возрасту он часто пытается принимать участие во взрослом диалоге, с удовольствием прислушивается к разговору за столом (традиционному во многих семьях разговору за чаем), диалогу родителей в машине и т.п., пытается анализировать, давать оценку высказываниям близких людей, вставляет свои реплики в диалог. Все многообразнее становятся ситуации общения, расширяется круг коммуникативных партнеров общения, что приводит к расширению диапазона владения жанровыми формами.

Стремление овладеть жанрами семейного общения появляется наряду с осознанием себя полноправным членом семьи, к мнению которого должны прислушиваться. Иногда, конечно, попытки вступить в диалог заканчиваются для ребенка коммуникативной неудачей – тогда рождаются смешные высказывания, которые тщательно хранятся в семейной традиции. Во многих случаях коммуникативная неудача обусловлена непониманием ребенком

лексического значения слов или фразеологических единиц, непониманием, которое способствует неправильной дешифрации ребенком языкового кода.

Например, коммуникативная ситуация: две молодые семьи с трехлетними детьми – Настей и Ваней едут в машине в Городской парк. Между взрослыми происходит следующий диалог:

Мама Вани иронизирует, обращаясь к мужчинам:

– Ну да, конечно, вы у нас святые...

Папа Нasti шутит:

– Какие мы тебе святые – святые на небе, а мы пока на земле.

Настя с удивлением и возмущением:

– Какие тебе, папа, цветы на небе? На небе – звезды.

Настя, не зная значения слова «святой», воспринимает его как близкое по звучанию «цветы». С.Н. Цейтлин определяет это явление как феномен переконструирования текстов, когда ребенок не замечает несообразности в передаче звучания: «Поистине каждый слышит не то, что реально произносится, а то, что он в состоянии осмыслить. Дети зачастую не понимают отдельных слов или выражений в тексте и иногда не вполне улавливают и содержание текста. «Пустота» может заполняться другим содержанием – ребенок реконструирует текст, внося в него приемлемый для него смысл. Звучание при этом может совсем не изменяться, изменяться незначительно и изменяться кардинальным образом» [Цейтлин 2000, с.228]. Важно отметить, что в связи с переконструированием текста в приведенном примере жанр фатического общения воспринимается и оценивается ребенком как информативный, в связи с чем ребенком осуществляется попытка опровержения «неправильной» информации.

Трехлетний ребенок практически не умеет пользоваться в своей речи непрямой коммуникацией, но ближе к четырехлетнему возрасту она начинает появляться, например, в *жанре просьбы*, обращенной к взрослому, когда ребенок, не выражает напрямую желание обладать предметом, а дает понять о своем желании, восхищаясь им или говоря матери комплименты, пытается таким образом получить разрешение на что-то, запрещенное ранее, или добиться желаемого.

Например, Настя хочет, чтобы мама разрешила съесть шоколадку, которую ей нельзя. Она прекрасно знает о запрете, и поэтому ее просьба носит завуалированный характер, то есть выражается не напрямую, а опосредовано:

– Мамочка, ты у меня такая добрая, хорошая. Такая... милая. Я тебя люблю... люблю... люблю... крепко-крепко, - обнимает и целует мать. Ну, маам...

Мама догадывается, чем вызвано такое проявление любви – шоколадкой в холодильнике. Хотя о шоколаде не сказано ни слова, но пять минут назад дочь обнаружила ее.

– Дочка, хвост вырастет... Лисий...

Несмотря на то, что в данной фразе не содержится ни слова о шоколаде, оба коммуниканта общения понимают, о чем идет речь. Дочь правильно воспринимает значение данной реплики как отказ, но пытается достигнуть цели:

– Маам, ну, пожалуйста...

– Нет-нет, доченька, ты что забыла, как тебя недавно рвало... и вообще, ты же прекрасно знаешь, что тебе нельзя шоколад.

Таким образом, мы попытались проиллюстрировать на примере, как ребенок пользуется непрямой коммуникацией в общении с взрослым. При этом иллютивная сила заставляет ребенка применять разные средства для достижения цели, как вербальные, так и невербальные – жест, движения, выражающие любовь, ласку, привязанность. Важно отметить, что ребенок использует несколько тактик – похвала, комплимент, собственно просьба, включая их в просьбу.

Если говорить о появлении жанра просьбы в речи ребенка, то нужно будет обратиться к совсем раннему, дословесному периоду, потому что ребенок овладевает этим жанром еще до момента овладения первыми словами. Вначале просьба, обращенная к взрослому, выражается в плаче, крике. Матери часто отмечают, что по характеру крика ребенка можно определить причину его плача: голоден он или ему жарко, мокро. Позже данный жанр также присутствует в общении ребенка с взрослым: просьба выражается различными невербальными способами, например, указательным жестом на том предмет, который хочется получить. Ближе к годовалому возрасту жест, выражающий просьбу, часто сопровождается звуковым комплексом и, наконец, превращается в требовательное «дай, дай, дай».

Просьбы, обращенные к взрослому человеку, в достаточной мере владеющему речью ребенка, можно условно классифицировать на разные типы в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и степени возможного положительного или отрицательного результата коммуникативного акта:

1. Просьбы простые, которые чаще всего состоят из одного речевого акта и предполагают ответной реакцией действие взрослого – исполнение просьбы:

– Мам, налей чай не в эту (жест), вон в ту (жест) ... любимую чашку... да-да, Женя мне подари.

2. Просьбы-упрашивания, уговоры, которые часто переходят в жанр ссоры между ребенком и взрослым в зависимости от настойчивости первого и непреклонности второго. Они часто выражаются несколькими коммуникативными актами, причем ребенок может менять на протяжении диалога тактики поведения, начиная с «пожалуйста» и заканчивая обидой, возмущением, плачем, иногда взаимными обидными словами и т.д. Но, тем не менее, эти просьбы выражаются напрямую

3. Просьбы, в которых ребенок использует элементы непрямой коммуникации.

Жанр просьбы может меняться в зависимости от адресата: является ли адресат конкретным взрослым, знакомым или незнакомым, человеком или адресат собирательный, массовый.

Настя (4 года) в транспорте, толкаясь и пробиваясь к выходу, выражает неудовольствие, требуя пропустить ее:

– Ну, пропустите, пропустите, задавите же ребенка!

В просьбах, обращенных к конкретному взрослому, но чужому человеку, Настя использует более уважительную стандартную форму, начинающуюся со слов «дайте, пожалуйста...», «разрешите, пожалуйста...», «пожалуйста»:

В магазине продавцу:

– Пожалуйста, взвесьте вон тот банан, крайний, ага... и-и-и... положите сырок, вон тот (жест)... вон он...вот он... С Винни-Пухом. Там написано «ванильный»... Да-да.... Спасибо.

Дома, в обращении к маме или бабушке, **Настя** употребляет слово «пожалуйста» чаще в том случае, если не надеется на выполнении просьбы или после того, как получает отказ:

– Мам, давай почитаем?

– Дочка, мне сейчас некогда – давай попозже?

– Ну, пожалуйста, пожалуйста, только чуть-чуть, капелечку (показывает указательным и большим пальцем правой руки, как мало).

Важно отметить, что, обращаясь с аналогичной просьбой к отцу, Настя ведет себя более осторожно, «официально», скованно, следит тщательно за выбором слов. Дочь мало общается с папой, кроме того, он приходит всегда уставший, а часто агрессивный – общаясь с ним, надо всегда использовать кооперативную тактику.

Иногда наблюдается интересная ситуация подмены жанра просьбы в силу невозможности его в данной коммуникативной ситуации другим жанром.

Очень интересная ситуация произошла в канун четырехлетия Насти. Мамой были приглашены гости для дочери без ее согласия и, разумеется, с родителями. Это были «старые друзья», дети, с которыми Настя общалась, когда жили на другой квартире. Прошел год, и Настя практически их не помнила. Кроме того, ей не понравилось, как дети обращаются с игрушками, книжками, не обращая внимания на ее возмущение, не понравилось, что мама не делает им замечания, что не делают замечаний и их родители. В конце концов, ей это все надоело, но попросить взрослых остановить детей Настя не решалась: ей было неловко, неудобно, поэтому она пришла и села за стол с взрослыми и, посидев немного, сказала:

– Я хочу произнести тост. Выпейте, пожалуйста, за Вас и за Ваших детей, за то, чтобы они росли здоровыми... и чтоб Вы их замечали.

Вот таким непрямым, нестандартным способом была выражена просьба утомонить разбушевавшихся детей и навести порядок. Произошла замена жанра просьбы на застольный жанр тоста в зависимости от коммуникативной ситуации и намерения говорящего.

Жанр просьбы, обращенной к ребенку, сильно отличается от просьбы, обращенной к взрослому. Здесь реже используются элементы вежливой лексики, чаще, нежели в общении с взрослыми, выступает обоснование, объяснение, зачем нужно выполнить просьбу. Настя с Ваней играют конструктором:

– Ну дай сюда! Мне же нужно... у меня же так дом не получится, ну, Вань.

Обоснование просьбы, с точки зрения ребенка – адресанта общения, должно усиливать вероятность ее удовлетворения. В общении между детьми неудовлетворенная просьба моментально перерастает в *жанр ссоры*, резко отрицательный с точки зрения фатики общения, т.е. противоположный жанру просьбы. Во взрослой речи такой резкий переход возможен только в том случае, если участники общения – люди с неуравновешенной психикой или находятся в состоянии агрессии.

По частоте использования в общении между детьми жанр просьбы уступает коммуникативному жанру ссоры, что отражает специфику детского общения. Дети часто в общении между собой предпочитают действовать не вербально: не просить, а просто отнимать нужную вещь. Кроме того, следует учитывать неравноправное положение адресата и адресанта в коммуникации ребенок – взрослый и равноправную – ребенок – ребенок. Это четко осознается и используется детьми: просить необходимо тогда, когда адресант «выше» тебя, а в других случаях можно требовать. Возможно, такое отношение усваивается детьми из анализа речевого поведения взрослых.

Ссора в детской речи, можно сказать, является составляющим компонентом или субжанром в гипержанре *ролевая игра*. Ссора – наиболее частотный жанр, встречающийся в общении детей между собой. Его оформление происходит в том момент, когда дети начинают общаться между собой, когда их общение уже можно назвать верbalным по преимуществу, то есть ближе к 2,5-летнему возрасту.

При сравнении жанра ссоры взрослой речи детскую ссору можно охарактеризовать, как более непоследовательный в выборе тактики речевого поведения коммуникантами речевой жанр. Часто в детской ссоре нет постепенного накала страстей от возмущения до ярко выраженной агрессии. Дети 4-летнего возраста не используют изощренных оскорблений, а слова «*дурак*», «*осел*» часто в их общении не воспринимаются как обидное оскорбление. Само употребление бранной лексики имеет иную семантическую нагрузку, нежели во взрослой речи. Помимо привычного жанра ссоры в речи взрослых, в рамках которой «можно выделить восемь тактик: возмущение, насмешка, колкость, упрек, ярко выраженная агрессия» [Горелов, Седов 2001, с.166], в ссоре ребенка с взрослым существует своеобразная тактика, которую можно определить как опосредованно выраженная агрессия.

Например, когда 4-летнюю Настю ругают мама, папа или бабушка, она выражает свое недовольство весьма оригинальным верbalным способом: принимает воинственную позу, напоминающую Кота Леопольда из мультфильма (фрагмент, когда он был злым) и поет первые слова его песни: «*Зову мышей на бой, пусть встретятся со мной, хоть миллион, хоть миллиард...*».

Данное поведение ребенка вполне объяснимо: она использует непрямую форму протеста, поскольку не может обозвать, оскорбить взрослого человека, зная, что за этим последует наказание.

Правомерно выделить в детской речи дошкольника *жанр вопроса*, который входит в языковое мышление ребенка задолго до момента овладения речью с вопросами взрослого, фактически риторическими вопросами, поскольку взрослый осознает то, что ребенок не может ответить на вопрос, он и не ждет этого ответа – просто взрослый человек таким способом общается с младенцем. «Мать задает вопросы уже двух-трехмесячному мальшу. Характерно, что задав вопрос, она некоторое время словно ждет ответа, оставляя время для ответной реплики ребенка, а потом сама же за него в большинстве случаев отвечает, – отмечает С.Н. Цейтлин. – Почему вопросы занимают такое большое место в речевой продукции матери? Дело в том, что они как нельзя лучше активизируют малыша, заставляют его так или иначе реагировать на реплику матери. К тому же вопросительные реплики обычно ярко интонационно окрашены, что облегчает их восприятие ребенком» [2000, с.26]. Проанализировав вопросы, обращенные к малышу в возрасте от года до двух лет, Цейтлин делает вывод о том, что вопрос является лишь «скрытой формой побуждения совершить действие» и называет подобные вопросы косвенным речевым актом. Дети,

постепенно овладевая речью, начинают задавать свои вопросы. Вначале это информативные вопросы, типа «Что это?», «Кто это?», позже «Зачем это?», «Куда?», «Почему?». Ребенок задает их с целью получить необходимую информацию. Но в речи 3–3,5-летнего малыша начинают встречаться и косвенные вопросы.

Например, **Настя** (3,5 года) спрашивает маму, увидев в магазине игрушек Кота Леопольда:

– *Маа... У тебя есть деньги? (что на самом деле обозначает «Купишь ли ты мне игрушку?»)*
– *Нет.*
– *А когда будут, купишь ли ты мне вот такого Кота Леопольда?*

После косвенного вопроса следует вопрос-просьба. Поскольку вопрос чаще всего равен одному речевому акту, он может выступать в качестве тактики речевого поведения и входить в другой, более крупный жанр.

Итак, на наш взгляд, можно выделить три типа вопросов в детской речи, обращенных к взрослому:

1. Информативные, которые задаются с целью получения информации.
2. Косвенные, которые опосредовано выражают желания или просьбы ребенка.
3. Фатические, например, «*Маам, ты меня любишь?*», которые служат для улучшения или ухудшения взаимоотношений.

Вопросы к ребенку возникают в детской речи позже, причем в речи дошкольников вопросы, обращенные друг к другу часто не предполагают обязательного ответа.

Интересно то, что все жанровые формы детями словно репетируются в игровых ситуациях, в которых «участники общения» условные – игрушки. Причем степень частотности жанра в реальных ситуациях речевого поведения ребенка может отличаться от частотности данного жанра в игровых ситуациях. Например, не смотря на частое употребления жанра просьбы в речи Нasti, во время игры он почти не используется (кроме редких случаев в реальном плане игры, чаще при распределении ролей в том случае, если Настя играет не одна).

Соотношение жанров реального и игрового общения раскрывает глубже жанрово-психологический портрет ребенка, поскольку игра – это выход негативных эмоций, способ преодоления стрессовых ситуаций, опосредованный способ решения конфликтов в реальной действительности. С помощью игры ребенком достигается внутренний психологический комфорт, обретается общий жизнерадостный настрой. Часто в игре отрицательные герои – носители речевого поведения агрессоров из реального общения: игрушки наделяются репликами живых людей, и, таким образом, нерешенный в реальной речевой коммуникации конфликт решается в пользу ребенка в игровом дублете ситуации.

Таким образом, речевое поведение ребенка в меньшей степени, нежели взрослого человека, зависит от социальной принадлежности адресата, от коммуникативного общения в разных сферах.

Ребенок не владеет в достаточной мере нормами статусно-ролевого взаимодействия в социуме: ему безразлично – директор перед ним или простой рабочий; но выбор жанра общения и тактики речевого поведения во многом зависит у него от того, знакомый ли перед ним взрослый человек или не знакомый, вызывает или не вызывает симпатию, связан ли он с известной ребенку социальной сферой (является врачом, воспитателем) или не связан, то есть не имеет в восприятии ребенка никакой статусно-ролевой характеристики. Это связано с тем, что ребенок овладевает вначале жанрами неофициального, прежде всего семейного, общения.

Однако самый главный фактор адресата, влияющий на коммуникативное поведение ребенка-адресанта – это принадлежность адресата к определенной возрастной категории, т.е. является ли он взрослым человеком или ребенком. Помимо этого, существуют такие жанры детской речи, об адресате которых можно говорить только условно. Мы имеем в виду эгоцентрическую речь ребенка – речь, которая «внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка и вместе с тем физиологически это еще речь внешняя» [Выготский 1982, с.108].

Таким образом, на наш взгляд, жанры детской речи можно условно поделить на жанры общения с взрослыми, жанры общения детей между собой и жанры, характерные для эгоцентрического общения (Ж. Пиаже) ребенка с самим собой, в процессе индивидуальной игры.

Овладение жанрами речи ребенком зависит от тех ситуаций, которые являются для него типическими (часто повторяющимися): посещает ли ребенок сад, театры, занимается ли в спортивных кружках, секциях, общается больше с родителями или с бабушкой и дедушкой, часто ли ездит в транспорте, позволяют ли ему в доме самому первому отвечать на звонок телефона, часто ли ребенок болеет и, соответственно, бывает в поликлиниках и в больницах и т.д. Чем разнообразнее круг общения ребенка и круг охватывающих это общение типических ситуаций, тем богаче и разнообразнее будет жанровое панно его речевой деятельности.

Бахтин М.М. (Под маской) Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. М., 2000.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т.2.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 2001.

Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. Саратов, 1999. Вып. 2. Леонтьев А.А. исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

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

Н.А.Лемяскина

Особенности монологического коммуникативного поведения младшего школьника

Исследование динамики развития коммуникативной личности младшего школьника (1-4 кл.) включает в себя комплексное описание коммуникативного (монологического и диалогического) поведения ребенка, которое, в свою очередь, представляет собой удобный материал для выявления особенностей его коммуникативного сознания, которое становится “действительным для других, получая выражение в высказывании, тексте” (Портнов 1994).

Как показывает исследование, у младшего школьника существует потребность в получении одобрения от окружающих, поэтому для коммуникативного поведения ребенка характерно широкое использование стратегии самопрезентации. Ребенок что-то рассказывает главным образом для того, чтобы показать себя интересным собеседником. Тематика монологов довольно разнообразна, однако, следует отметить, что дети данного возраста часто любят рассказывать о себе (о своих успехах в учебе, играх, игрушках, о своих домашних животных, об увлечениях, о родных). С друзьями, чтобы показать себя “своим” в компании, дети рассказывают анекдоты, стихи-страшилки, измененные тексты популярных песен. Именно о спонтанных монологах младших школьников и использовании ими готовых текстов пойдет речь в данной работе.

Устный спонтанный монолог

Изучение монологического коммуникативного поведения показывает, что устная спонтанная речь наиболее ярко отражает особенности коммуникативной личности. Ее основой послужил сопоставительный анализ рассказов детей 1, 2, 3, 4 классов. Речь детей была записана на магнитофон в условиях неформального общения (всего была записана речь 94 учащихся: 1 кл. - 27 чел., 2 кл. - 23 чел., 3 кл. - 28 чел., 4 кл. - 17 чел.) с последующей расшифровкой записи.

Мы старались приблизить обстановку эксперимента к непринужденному общению. Этого удалось достичь, поскольку наблюдатель и дети знакомы уже несколько лет, и, как показывает исследование, детям нравится, что кто-то посторонний интересуется их жизнью. Они с удовольствием общаются, рассказывают о том, что их интересует, волнует, в процессе эксперимента не было детей, которые бы не хотели что-либо рассказать о себе.

Все ответы детей представляли собой спонтанные высказывания, то есть тексты, порождаемые в условиях практической одновременности формирования замысла и его вербального воплощения. Экспериментатор предложил школьникам рассказать что-либо на тему, близкую и интересную для них; некоторые из тем были названы в качестве примера (любимое животное, мой друг (подруга), любимая игра (игрушка), моя бабушка (дедушка)). Большинство детей (хотя и не все), рассказывали на одну из перечисленных тем. Время их рассказа не ограничивалось.

Следует отметить, что во время рассказа большинство детей эмоциональны, используют жесты, мимику, интонационное выделение слов. Интересно, что немногие из первоклассников, рассказывая свой текст, обращают внимание на слушателя, на то, как воспринимается их рассказ, так как они полностью поглощены его “производством”

Для учащихся 3-4-го класса, как показывает исследование, реакция слушателей важна, большинство из них стараются держать в поле зрения слушателя, сами улыбаются или смеются, если видят подобную реакцию у слушателей. Заинтересованность слушателей часто вдохновляет детей на продолжение рассказа, но в связи с недостаточным опытом и знаниями по теме, дети чаще всего начинают что-то фантазировать или осуществляют смену темы и пытаются продолжить рассказ (что видно из примеров монологов, приведенных ниже). Отметим, что, как и в диалоге, в монологическом общении дети чаще всего стараются рассказывать, находясь в персональной или даже в интимной зоне слушателя.

Исследование показывает, что для спонтанных монологов детей характерны длительные и частые паузы. Использование их зафиксировано для 65% первоклассников, к 4-му классу их длительность уменьшается. Дети делают остановки в середине предложения, иногда и в самом начале. Большое количество пауз в спонтанных монологах детей 1-2 класса объясняется тем, что детям данного возраста еще трудно последовательно строить связный текст.

Действительно, с потребностью построения монологических произведений ребенок сталкивается только после этапа самонаучения речи, когда он “выходит в открытый текст, как космонавт в космос” (Жинкин 1982). Этап самонаучения речи заканчивается к 6-7-летнему возрасту. Именно этот период жизни человека можно считать начальной фазой становления монологической речи (Седов 1997). С приходом в школу дети еще не обладают механизмом порождения спонтанных текстов. Механизм порождения спонтанных текстов для ребенка гораздо труднее порождения речи подготовленной. Овладение им происходит с опорой на уже освоенные навыки подготовленной речи. “Спонтанная речь протекает как бы с пропуском звена внутренней речи, когда процесс обдумывания ...веден до минимума; однако чтобы принимать такую форму, речь должна пройти длительный путь эволюции через стадии внутренней речи с разной степенью ее развернутости/свернутости” (Кубрякова 1986). Это подтверждается результатами исследования.

Приведем примеры полученных спонтанных текстов детей.

1 кл. а) У меня / есть котята и кошка / раньше котята были маленькие / и теперь они большие / они привыкли есть из тарелки //

б) Моя любимая игрушка / кукла Барби // У нее длинные белые волосы / глаза голубые / ноги длинные // пышное платье / цветом черное и желтое //

в) Я люблю цветок / фиалку / он очень красивый / на нем есть / на нем есть цветы фиолетовые / фиолетовые с белым / розовые / розовые с белым / он стоит в плошке / я им любуюсь целый день //

г) Моя любимая подруга / Зорина / она мне никогда не врет / она мне нравится // мы с ней часто гуляем // она меня никогда не обижает // она очень вежливая / приветливая / часто улыбается //

д) У меня любимая игрушка / мишка // его зовут // ну / ладно / потом вспомню / я с ним ложусь спать // на улицу я с ним не выхожу гулять // он мне очень нравится // у него надета маечка зеленая / майка зеленая // он сам весь коричневый / ушки белые // он раньше у меня работал / а щас нет / он говорил / Антошка дурак (смеется) // и еще у него / когда я нажимал / нос краснел // но щас он сломался //

2 кл. а) У меня есть кошка // ее зовут Холли // вот / у нее на мордочке необычна / рисунок необычный // сама она черная / вот лапки белые // и мне нравятся кошки / потому что / они могут лечить / когда ты болен //

б) Моя любимая игра / это баскетбол // потому что / э / э / мне нравится забрасывать мяч в корзину и двигаться / э // а вообще / я // а вообще я люблю / играть на компьютерах / потому что там очень много игр / и там / можно играть //

в) Мой лучший друг / это Тема // он мне нравится потому / что / он / живет рядом / со мной / еще потому / что он мне разрешает в Денди играть / мне немножко жалко его / что у него от калашникова автомата / сломался ножик //

3 кл. а) Я люблю оценку пять // // // когда я ее получаю / я радуюсь // это самая лучшая оценка //

б) Я люблю своего котенка Ваниши // он живет в Острогожске с моей крестной / когда я сажусь на диван / я его начинаю гладить / он залезает ко мне на колени / растягивается во всю длину и засыпает // если я его беру / чтобы идти куда-то / на улицу / я его беру и положу на диван / он даже не просыпается //

в) Я люблю такую игрушку / эта игрушка / называется / компьютер // на компьютере мы всегда играем там интересные игры // там есть / там контр-страйк есть / мы в магазин когда ходим играть // мы там / вот / заплатим десять рублей / и играем // мы когда поиграем / мы во дворе там играемся //

г) Я люблю своих родных // но больше всего я / конечно же / люблю мою бабушку Аню / которая живет в деревне // она пухленькая / как я и / готовит так вкусно / потому что она была Заслуженным поваром России // блинчики у нее получаются лучше всего // когда я приезжаю в деревню / то блинчики мое самое любимое блюдо //

д) Моя любимая игра / шашки // когда я играю с папой в шашки / он мне постоянно поддается // я спрашиваю у папы / почему ты мне поддаешься / он говорит / мне так интереснее играть // моя любимая игрушка / это компьютер / я прихожу из школы / включаю компьютер и начинаю играть // узнаю там разные познавательные вещи //

е) Я люблю свою дачу // потому что когда я приезжаю / этот маленький домик как будто улыбается / потому что я приехала // там / там есть огород и зеленая полянка / под грушей / я очень люблю там / отдохнуть и устраивать пикники с друзьями // я очень люблю свою дачу // люблю там собирать всякую малину / там / смородину // еще там рядом река Дон // мы туда часто ходим // я очень люблю дачу //

ж) Я люблю футбол // но / это / ну / самое первое место ну / по футболу // ну это самый хороший спорт // а королева спорта / это бег / я хожу га футбол / ну / нам там / ну все тренер рассказывает / всякие истории про футбол // вот / ну / на футболе / ну / как-то / ну / там // // ну / это / такая экстремальная игра / там щас падают / все ломают // вот / ну вот я один раз с папой ну / на футбол ходил / ну / и потому что там Скорая / пожарная / стояли / ну / вот //

з) Я люблю / свою дачу / потому что я очень люблю там / сажать все / особенно цветы // их сажать хотя // хоть очень легко / но занятно / и еще перец / горький / и простой // его очень легко сажать // и в то же время он иногда ломается / когда сажаешь / когда сильно нажимаешь на корни // еще я люблю своих двоюродных братика и сестренку / Настю и Диму // Дима очень пухленький у меня // так мальчик маленький / и уже почти все буквы в алфавите знает / кроме двух // а Настя все / кроме мягкого знака //

и) Я расскажу вам про свою дачу // я ездил с тетей на свою дачу // у тети там дача очень хорошая // у нее там есть бассейн / в комнате // бассейн у нее очень большой // ну мы там все время плавали // ну у нас там поближе река Дон // мы туда все время ездим с моей овчаркой / и с моей тетей и дядей / и на машине // мы все время с овчаркой там купаемся // там у нас глубина бывает большая / бывает нет // потом мы купаемся / когда мы искупаемся / мы все время делаем шашлыки // я когда с друзьями туда приехал / на машине / и овчарка моя приехала // бывает / мы даже на велосипеде приезжаем / мы / и все время делаем шашлыки // а когда там очень жарко или дождь идет // мы просто там сидим / под деревом // и просто там разговариваем / всякие анекдоты рассказываем // // потом / когда мы посидим и пойдем домой // дома поиграемся там в мячик // у нас там большая площадка / мы там в мячик играем / в баскетбол / и так далее //

к) Я люблю свою дачу / потому что когда / картошка / вот я хочу щас туда поехать / а меня почему-то не берут // может быть / потому что ее там мало / я картошку люблю / меня мама картофельным червем называет / потому что я ее поедаю / все время (смеется) / три раза в день ее ем // и когда туда приезжаешь / там такой воздух хороший // потому что лес там / заповедник / а здесь в городе машины ездят / пыльно // и так один раз мы / копали картошку / и / это / поймали пять ужей / пять ужиков маленьких // и взяла их всех пять / так хожу с ними (смеется) / они так извиваются // и когда мы приехали теперь / я начала рассказывать / мама / фу-у-у // неприятно // они это / все в руке так извиваются //

4 кл. а) У меня любимая игра / это футбол // у нас / это / осенью // на этих осенних каникулах / был турнир / мы играли с Факелом // и мы / и мы выиграли // и нас / потом мы еще играли // с // потом играли / со Стаком матч / на / улице / ну / и мы опять выиграли // и мы заняли первое место // на осенних / каникулах в турнире //

б) У моей бабушки есть кошка / ее зовут Баля / она не породистая // вот / она любит играть / со мной / вот // она ест специальный кошачий корм / она его очень любит // вот / когда бабушка шла я начинаем / пылесосить / то она / забивается в ванну / и сидит / в самом / в самом дальнем углу //

в) Когда я жил в деревне у бабушки / на прошлых летних каникулах // я там / когда ходил на рыбалку // мой / мой кот / там у меня был // сидел и ждал меня // я сходил на рыбалку со своим дедушкой / и мы там сидели подолгу / ловили всякую рыбу // когда я / когда я приходил домой / мой котик // спрыгивал с крыши / на которой он сидел / и бежал ко мне за рыбой // потом / еще / мы с друзьями / играли / играли в футбол // и / у меня еще есть собачка // мы / мы / я играл с этой собачкой // я ее дрессировал // когда я уходил играть в футбол / эта / эта собачка / ее зовут Рекс // она / скучила и звала меня / где же я есть // потом когда я приходил // она очень / она очень обрадовалась и прыгала ко мне / и начинала на меня залезать / и облизываться //

г) У меня брат Данила вот / ему два года // вот / он любит ну все время / ну / гулять или гоняться за котом // вот / раз он увидел его / и ну / и побежал ну в спальню // вот а рядом с кроватью там стояло самодельное вино / дедушка делал // вот / и когда кот / под кровать забежал (смеется) / Данила / там такая трубка торчала белая / он ее взял в рот / ну / и (смеется) / начал сосать // вот / но я его когда отогнал / вот / там этого ну туда кот залез и начал ее грызть / вот / и когда в следующий раз Данила за ним погнался / вот / кот влетел / в этот / в стенку / вот / ну / вот / когда мы с Данилой гуляли / вот / ну / ну мама / ну Рита / она ушла вот / домой / что-то делать // вот / а Данила залез на стол / где / рядом стоял с этими / это зимой было / с / с как он / с сараями // вот / и он не удержался и упал / вот / и ну / кубарем упал / и головой / вот тогда мы вытащили / вот / ну / он заплакал / его отвели домой / вот // а когда он ел / вот / ему сделали / по-моему / а / да / ему кашу сделали / вот / и Рита всунула

туда / ложку // вот / а Данила ка-ак по ней ударил/что / эта каша попала мне в рот / ну / не в рот / а в лицо(смеется)//вот//

д) У меня дома есть кот // его зовут Лева // он очень игривый // мы сперва подумали / что это девочка // мы привезли его домой и играли / с ним /вот / в мячик // он сперва спал / а потом / ну / через / ну / весь день спал // а потом через день он начал бегать бегать и играть во все // он забивался в разные щелки / мы его еле вытаскивали // он такой пушистый-пушистый // потом / когда прошло / прошло два месяца // мы узнали / что это мальчик и поехали туда / где мы его брали // вот / там был тоже кот еще один // мы когда поднесли к этому коту / он очень испугался и зашипел / и быстрее к маме на руки // вот / и / он даже чуял / ну / что мы его хотели обратно отдать // он был такой скучный / когда мы его отдавали // он грустил // вот / но мы его не хотели / ну / не отдали все-таки / потому что его очень жалко было / он уже / будет по нам тосковать // он уже у нас два месяца ведь прожил // и потом ну / у нас еще на этаже еще есть кошка / Сонька // мы хотели его свести // вот / к другой кошке его привезли / а он не / ну / не понравилась ему эта кошечка / и он не изменяет этой Соне (смеется) // вот / никогда не подпускает никаких кошек / хотя он еще маленький // вот / когда утром мама просыпается с папой / они ему дают кушать / вот / и он тогда / если ему не дать кушать / он начинает злиться / беситься // вот / бегать по комнате и царапать меня за ноги // я ноги стараюсь под одеяло прятать / а он берет прям лапку вот так вот (показывает) выворачивает (смеется) / и ноги корябает // я / ругаюсь тогда на него / он все равно // он не перестает // еще / ну / я беру мячик такой / из фольги делаю / и кидаю его / линейкой // подбрасываю и кидаю // он тогда бегает за ним // еще он любит самолетики чтобы я пускала // вот / он тогда их берет / лапой вот так вот (показывает) опускает на землю / то половину отгрызает самолетика из бумаги // вот / ну / я его очень люблю //

е) Я себе недавно купил двух мышат маленьких / ну вот / и купил им потом клетку / и старался вот купить / чтобы самые узкие / у меня вот такие вот мышата маленькие (показывает, соединяет две руки близко друг к другу) / чтобы они не проскочили // ну / купил эту клетку / привез / посадил / они день / они посидели / а потом они / белый и серый / серый высокочил // у нас кот еще дома / мы думали / ну все // ну нет / достали // потом он опять / этот же серый убежал на кухню / залез под холодильник / мы его там пылесосом / оттуда (смеется) еле вытащили // он там / это / распластался вот так (показывает) его пузо засосало / а лапы в разные стороны / мы его обратно посадили / эту дырку заделали // на следующий день он опять вылез // мы опять / пока пылесос достали / он добровольно вылез // он там выбежал / это ну мы его обратно посадили // третий раз он тоже попытался побежать // он / такой вот маленький (показывает) / там вот наверху / он через потолок вылезает / и вылезает // а тут кот как раз подошел / этот прям сразу / он / вниз и соскочил // а еще вот у меня вот кот тоже есть / маленький // ему год / его тоже принесли в первый день / посадили / он вот так лапы поджал (показывает) / задние и передние / и сидит / смотрит // тока одна мышь к клетке / он прям лапой / хоп / по клетке / такой / звук / динь / динь// мы посмотрели / никого вроде бы нету / и опять / динь-динь // а потом посмотрели / а это он прям / динь-динь/резко // мы боимся / чтоб он опять не высокочили // а еще я хотел сказать // вот я передачу смотрел / вот мы знаем / что / у змеев / говорят что только так (показывает руками как бы змеиную открытую пасть) / но на самом деле / у нее вверх и вниз открывается / и еще по бокам открывается / рот //

ж) У меня есть попугай / его зовут Кеша // он он у меня ручной / он / он больше любит мою бабушку / чем меня / потому что / когда его купили / она начала за ним убирать // когда она утром / у него есть режимы дня / потому что бабушка просыпается утром / часов в семь // и начинает сразу ему убирать // а если бабушка опаздывает / начнет в восемь часов или в девять / убирать ему / ходит по квартире / а он всегда ее зовет / чтобы она ему быстрей убирала / он кричит / Кееша / Кееша // вот/ чтобы бабушка обратила на него внимание // он у меня слегка хитреный // когда я ему убираю / клетку/ то я ему насыплю зерна / и хочу его с ложечки покормить / которой ему ссыплю / вот // он наестся тем / что я его покормлю вне клетки и не хочет залетать в клетку // он очень любит / у меня сидеть в к летке / он не часто там вылезает / чтобы летать // когда мы сделали перестановку в квартире / он / бабушка его выпустила из клетки / он не знал / куда лететь / он врезался в шкаф // он очень любит путешествовать по квартире // раз залетел в ванну (смеется) под ванну / я его оттуда / еле оттуда его достали // и еще он у меня раз / когда я была маленькая // он у меня вылетел / и сел / и сел / на тополь / и не хотел залезать домой // вот / а он очень / любил булочку с молоком и с йодом // мы его / сделали эту булочку / беленьюю / поклали ее в руку и позвали / Кеша / Кеша / иди / булочка вон на лежит // он слетел к нам схопали на руку и / и не улетал больше // попугай живет у меня пять лет // это уже можно сказать бабушка (улыбается) // иногда / иногда попугай линяет // у него перья выпадают // а потом чистит / перышка / перышки / он залезает под крыло / вот / а потом высовыывается / у него вот так вот становится (показывает руками около щек как усы) / вот эти щечки вот так становятся / и я тогда его называю Хвастик (смеется) // он со мной разговаривает // он говорит / Кеша хороший // когда у меня плохое настроение / он берет / чиркает/ и говорит/ Любочка / Любочка // девочка хорошая // еще / он / когда / по вечерам / он садится вот так (показывает) / как / как бабушка старенькая / и бормочет там разные слова / можно и не разобрать / что он там расскажет // ну/ мне нравится попугай //

Проведенное исследование показывает, что детям 1-го класса без предварительного обдумывания трудно совершать речемыслительные операции по разворачиванию замысла в тексте. Осознавая тему возможного речевого произведения, они без подготовки могут лишь продуцировать 2-3 предложения, связанные с темой ассоциативными связями. Чаще всего рассказ длится 10-15 сек. и не имеет целостной композиции. Части повторы, нарушения последовательности слов в предложении.

Рассказы учащихся 2-го класса увеличиваются в объеме, дети могут рассказывать в среднем 20-35 сек., хотя некоторые дети могут рассказывать 50-60 сек.(см. примеры выше).

Умение разворачивать тему в композиционно завершенный монолог появляется у детей в основном лишь к 3-4-ому классу и то не у всех (рассказы отдельных учащихся могут быть на уровне учащихся 1-2-го кл., см. пример 3-го кл. ж). Как видим из приведенных примеров, спонтанные монологи, рассказанные учащимися 3-4 классов, отличаются от текстов первоклассников количественно и качественно. Они увеличиваются в объеме (учащиеся 4 класса рассказывают чаще 1-2 мин., но есть и рассказы длительностью до 7-10 мин.) и представляют собой целостные и довольно связные тексты, характеризующиеся единством замысла. В начале текста обычно намечается тема будущего текста. Сам текст приобретает большую композиционную стройность, разворачивается замысел достаточно связно и последовательно, в нем становится меньше нарушений, больше прилагательных, сравнений.

Правда, иногда встречаются отклонения от темы, нарушения межфазового согласования, повторы, довольно длительные паузы, хотя их, безусловно, меньше, чем у учащихся 1-го класса.

Таким образом, полученные данные показывают, что большинству первоклассников сложно дать связное внеситуативное речевое описание, они не в силах “с ходу” развернуть замысел в текст, хотя, безусловно, тексты детей 1-го класса в начале года и в конце года будут отличаться. Коммуникативная организация спонтанных монологов первоклассников свидетельствует о слабой степени сформированности аппарата внутреннего планирования их спонтанной монологической речи. К концу первого класса у многих из них появляются элементарные представления о структуре связного текста.

Разговорные монологи учащихся 3-го, а особенно 4-го класса свидетельствуют о совершенствовании форм организации коммуникативной структуры текстов, показывающем эволюцию внутреннего планирования речи. Оно отражается в освоении умения строить связи между отдельными высказываниями текста, и в совершенствовании форм текстового обобщения, что находит подтверждение и в исследованиях К.Д.Седова (1999).

Использование младшими школьниками готовых текстов

Как было отмечено выше, в монологическом коммуникативном поведении довольно часто младшие школьники прибегают к пересказыванию готовых текстов (анекдотов, стихов-страшилок, измененных текстов популярных песен).

Известно, что прагматический смысл анекдота в том, чтобы повеселить окружающих. Анекдот предполагает определенную культуру восприятия, основанную на элементах речевой компетенции. Для того, чтобы состоялась внутриканровая интеракция в рамках анекдота, говорящий и слушающий должны знать и принимать определенные условия игры. Главное здесь - ориентация на особый тип прагматической ситуации, который представляет реализацию особого типа вербального мышления - репродуктивно-иконического. Подобная разновидность общения относится к наиболее древней форме коммуникации, включающей в себя не только сугубо языковые, но и вербально-изобразительные знаковые формы (Горелов, Седов, 1998). Наиболее часто такой тип речевого взаимодействия, как отмечает К.Ф.Седов, можно встретить в общении дошкольников и младших школьников, в бытовой речи сельских жителей. Главная особенность такой прагматической ситуации в том, что коммуникация строится, таким образом, будто говорящий и слушающий в момент порождения речи одновременно созерцают изображаемые события.

Анекдот не просто воспроизводится рассказчиком в качестве готового текста. Говорящий, отталкиваясь от ключевой фразы анекдота, каждый раз как бы заново создает текст. Именно этим объясняется наличие множества вариантов одного и того же анекдота. Ключевые фразы анекдотов входят в языковое сознание носителя языка на уровне клишированных приговорок, (Горелов, Седов, 1998) или прецедентных фраз, которые несут в себе память о породившем их контексте. Анекдоты, различные по тематике, являются прекрасной иллюстрацией поведения коммуникативной личности и помогают наглядно увидеть специфику механизмов функционирования, формирования, понимания, развития речи (Седов, 1998).

Исследование показывает, что младшие школьники любят рассказывать и слушать анекдоты. Чаще рассказывают друзьям (63%), чем взрослым. Это объясняется, в первую очередь, тем, что взрослые зачастую не понимают детских анекдотов, не хотят слушать, считают их “глупыми”. Другая причина в том, что некоторые из детских анекдотов затрагивают темы, которые относятся к коммуникативным табу русского коммуникативного поведения. Дети рассказывают эмоционально, с широким использованием невербальных средств.

Исследование тематики анекдотов, которые наиболее часто используются детьми (опрос 115 учащихся 1-4 классов) дало следующие результаты.

Наиболее часто младшие школьники рассказывают анекдоты про Чебурашку и крокодила Гену; чукчу, Колобка и Буратино. Довольно часты анекдоты про Вовочку, Винни Пуха, Незнайку, Печкина, Ежика и Волка (Лису), Золотую рыбку, Чингачгуга, негра; немца, русского и англичанина, в последние годы рассказывают анекдоты, связанные с рекламой, политикой, о новых русских, о покемонах, ситуация “родители-дети”.

Проиллюстрируем примерами.

1 кл. Поймал старик Золотую рыбку, обрадовался и говорит:

-Хочу новое корыто, новую старуху, новые хоромы. Все новое хочу !

Отвечает ему Золотая рыбка:

-Поздно, я уже третий день, как на пенсию вышла.

2 кл. а) В течение недели чукча купил на кирпичном заводе десять машин кирпича. На следующую неделю снова приезжает за кирпичом. Решил директор проследить, куда он девает кирпич. Поехал следом. Приезжает чукча на берег реки. Выгрузил кирпич и начинает в реку бросать. Директор спрашивает:

-Зачем бросаешь?

Чукча отвечает:

Кирпич квадратный, а в реку бросишь - круги идут. Не пойму!!!

б) Сидят крокодил Гена и Чебурашка на прививку. Чебурашка спрашивает:

-Ген, Ген, а там бьют?

-Да нет, не бьют.

-Ген, Ген, а может, там бьют?

Выводят верблюда. Чебурашка говорит:

-Ага, не бьют, смотри, как лошадь изуродовали.

в) Лежат три крокодила. Один говорит:

-Когда-то мы были зелеными.

Второй говорит:

-Когда-то мы умели плавать.

Третий говорит:

-Хорош базарить, полетели мед собирать.

3 кл. а) Жена уехала в командировку. Муж повел дочь в садик. Пришел в один - не берут, пришел в другой - не берут. По дороге в третий садик дочь говорит:

-Пап, пока ты водишь меня по садикам, я в школу опоздаю.

б) Мальчик спрашивает у мамы:

- Можно в туалет?

Мама отвечает:

- А ты уроки сделал?

в) - Доктор, наша дочь худеет и худеет. Мы с ней гуляем, физкультурой занимаемся.

- А как она питается?

- Ах, я так и знала, что мы что-то забываем.

г) Идет Ежик по дороге и на веревочке тащит батон. Встретилась ему Лиса:

- Куда идешь?

- Вешаться иду.

- А батон зачем на веревочке тащишь?

- А кто его знает, сколько я там висеть буду.

3 кл. а) - Скажите, сосед, как вы разбогатели?

- Буду краток. Украд.

б) Учительница: Что нам привозят из Индии?

Вовочка: Не знаю.

Учительница: Ну что вы пьете по утрам?

Вовочка: Неужели рассол?

4 кл. а) Разговаривают две соседки.

-Опять твой сын бегает по помойке.

-Слушай, крикни ему, чтобы много не ел, скоро ужинать.

б) - Кем ты будешь, Юрий, когда вырастешь?

-Архитектором. Я построю дом без углов.

-Почему без углов?

-Да надоело уже.

в) Учительница раздает ученикам тетради и говорит:

-Вовочка, ты хорошо написал сочинение на революционную тему. Было бы "отлично", если бы не одна ошибка.

Пролетариат, он все-таки гегемон, а не покемон.

г) Мама: Делми, пора вставать!

Папа: Сынок, маму пора лечить, она опять с маргарином разговаривает.

Следует отметить, что некоторые из анекдотов "переходят" из класса в класс (с 1 по 4), приобретая более "взрослый" вид. Это анекдоты про Чебурашку ("сними с руля", "наковыряйте изюма", "ох-ох-крестики-нолики"), про Вовочку ("А рамы тоже красить?"), про Ежика ("Тебе травка животик не щекочет?") и др. Довольно много анекдотов, связанных с вопросами культуры речи, общения.

1 кл. Идет Ежик. Навстречу ему Выдра.

-Привет, Тыдра - говорит Ежик.

-Я не Тыдра, я Выдра, - говорит Выдра

- Ты еще молодая, на "вы" называть.

2 кл. Приходит новая учительница биологии и говорит:

- Кто будет выражаться нецензурными словами или портить нашу речь, получит в руло безо всяких базаров.

3 кл. - Ты сказал Кате, что она дура. А теперь изволь сказать, что жалеешь об этом - говорит мама сыну.

-Катя, я очень жалею, что ты дура.

Большое количество анекдотов, в которых используются коммуникативные табу и которые взрослые не любят слушать.

1 кл. Бежит собака по пустыне и думает:

-Если сейчас кустик не найду, отисаюсь.

Кроме анекдотов, дети используют стихи-страшилки, переделанные тексты известных песен.

2 кл. а) Маленький мальчик

Зашел в трансформатор.

Вышел оттуда второй терминатор.

б) Загребай скорей сюда,

Я упала из гнезда,

ла-ла ла-ла ла-ла-ла,

Вот такие вот дела.

3 кл. а) Принцессу, чей сон

Протекал много лет

Поцеловал молодой человек.

Проснулась, спасителя

Чмокнула в губы,

Он умер.

Сто лет ведь не чистила зубы!

б) Пока-пока по камешкам

Мы школу разберем.

Учителя повесим,

А завуча убьем.

Директора заставим

Контрольную писать,

*А если не напишет,
Заставим танцевать.
А если не станцует,
Опустим в унитаз.
Пускай, пускай поплавает,
Как лучший водолаз.*

4 кл. а) *Маленький мальчик*
*Гранату нашел.
Дернул кольцо
И домой не пришел.*

б) *Голубой вагон*
*Разбился вдребезги.
Гена улетел в Америку.*

Шапокляк
*Повисла на суку.
Чебурашка
Утонул в тазу.
Буль-буль, карасики,
Чебурашка в тазике.*

*Гена из Америки
Чешет на велике.*

в) *Зима, холода,
Вовка выпал из окна и т.д.*

Как справедливо отмечают в своей статье Ю.М.Лотман и Б.А.Успенский, в русских культурных текстах наряду со смехом карнавальным и жизнеутверждающим иногда звучит и иная тональность: смех, в котором чувствуется печаль и страх (Лотман, Успенский 1977). Это порождает анекдоты, основанные на “черном” юморе (в том числе и детские стихи-страшилки). Их эстетическая функция, как ни парадоксально, состоит в объединении людей по принципу “от противного”: рассказывая их, люди как бы объединяются в понимании ненормальности изображенного (Седов 1998).

Отметим, что детский юмор зачастую не понимается взрослыми, поэтому младшие школьники чаще используют его в диалогическом и монологическом общении со сверстниками.

Таким образом, исследование монологического коммуникативного поведения показывает, что спонтанная монологическая речь ребенка от 1-го к 4-му классу претерпевает количественные и качественные изменения. К 4-му классу увеличивается объем монологов и их длительность (с 15 - 30 сек. в 1-ом кл. до 2 - 7 мин. в 4-ом кл.), у детей появляется знание и понимание особенностей структуры связного текста, что подтверждают приведенные примеры их спонтанных монологов; однако, имея мотив высказывания, дети не всегда могут воплотить общий замысел высказывания в связное законченное произведение, что проявляется в многократных повторах, а также отвлечениях от темы монолога.

Эти данные показывают, что формирование аппарата внутреннего планирования спонтанной монологической речи у ребенка к 4-ому классу еще не закончено. Использование готовых текстов (анекдотов, страшилок и пр.) в монологическом коммуникативном поведении демонстрирует способность детей к перекодированию чужих высказываний, а также степень речевого развития младших школьников.

-
1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. - 2-е доп. изд., М., 1998.
 2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - С.110.
 3. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. - М.: Наука, 1986. - С.121.
 4. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Новые аспекты изучения Древней Руси // Вопросы литературы. – 1977. - № 3. - С.148 -166.
 5. Портнов А.Н. Язык и сознание: Основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX-XX вв. - Иваново, 1994.
 6. Седов К.Ф. Основы психолингвистики в анекдотах. - М.: Лабиринт, 1998.
 7. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо - и социолингвистический аспекты. - Саратов, 1999.
 8. Седов К.Ф. Становление коммуникативной организации и формирование внутреннего планирования спонтанной монологической речи в онтогенезе//В.И.Страхов. От внимания к учебному процессу. К.Ф.Седов. Очерки по лингвистике детской речи. - Саратов, 1997. - С.112.

Е.Э.Пастухова

Коммуникативный идеал учителя в сознании младшего подростка

При изучении коммуникативного поведения младших подростков (10-11 лет) мы провели исследование коммуникативного идеала в их коммуникативном сознании, используя экспериментальную методику завершения неоконченной фразы. Учащимся 5-6 классов было предложено завершить следующие фразы:

1. Я люблю, когда учителя....
2. Я не люблю, когда учителя...

3. Учителя часто....
4. Учителя редко....
5. Я уверен, что учителя...
6. Я хочу, чтобы учителя...

Целью исследования было сформировать представление о коммуникативном идеале учителя в сознании младшего подростка.

Всего было опрошено 43 человека.

Результаты исследования

1. Для продолжения первого предложения («Я люблю, когда учителя...») дети предложили 15 вариантов, 4 из них отмечают личностные качества учителя и возраст как положительное качество:

- «Я люблю когда учителя...
- добрые 8;
- справедливые 3;
- любящие детей 3;
- молодые 2;

11 ответов положительно оценивают определённые действия:

- шутят 5;
- не кричат 5;
- хвалят 4;
- ставят хорошие оценки 3;
- устраивают праздники 3;
- не ругаются 3;
- понимают;
- помогают;
- ничего не задают.

2. Для завершения второго предложения дети предложили 5 вариантов.

- «Я не люблю, когда учителя...
-ругаются, сердятся, кричат 24;
-ставят двойки 17;
-задают много на дом 3;
-меня унижают 2;
-не могут правильно объяснить.

Как мы видим из результатов опроса, отрицательная оценка даётся действиям учителя, младшие подростки не выделяют отрицательных личностных качеств.

2. Для завершения следующей фразы было предложено 8 вариантов.

- «Учителя часто...
-кричат (ругаются) 15;
-злятся (нервничают) 2
-бывают добрыми 2;
-снижают оценки;
-много задают;
-бывают не справедливыми;
-рассказывают много интересного;
-шутят.

4. Фразу «Учителя редко...» дети продолжили следующим образом (14 вариантов):
хвалят 4;

- задают мало 3;
- бывают злыми 3;
- бывают не справедливы 2;
- ведут себя спокойно 2;
- не понимают учеников 2;
- ставят хорошие отметки 2;
- кричат 2;
- смеются (шутят);
- помогают;
- жалеют;
- ставят плохие отметки;
- бывают справедливыми;
- хорошо относятся к ученикам.

Как мы видим, опрашиваемые отмечают, что учителя редко совершают позитивные действия (*хвалят, помогают, жалеют*).

5. Для завершения предложения «Я уверен, что учителя...» предложено 12 вариантов.

- «Я уверен, что учителя...
-могут быть лучше (умеют быть добрыми) 9;
-хотят для нас лучшего 6;
-тоже были учениками и не любили делать д/з 2;
-совсем нас не жалеют;
-дома учат своих детей;
-кричат только по нашей вине;
-знающие и понимающие;
-любят свой предмет;
-самые выносливые люди;
-всегда знают об учениках всё;

-делают всё, что могут.

6. «Я хочу, чтобы учителя...» (9 вариантов):

-были добрыми 11;
-были справедливыми 3;
-больше шутили и улыбались;
-любили учеников;
-лучше объясняли;

-лучше относились к ученикам;

-были молодыми;
-смотрели на всё так же как ученики;
-никогда не болели;

Из полученных результатов можно сделать выводы, касающиеся коммуникативных требований подростка 10-11 лет к учителю.

Эти требования таковы:

- учитель должен любить учеников, быть справедливым, шутить, хвалить, понимать, помогать, устраивать праздники, хорошо объяснять, не ставить плохих оценок;

-учитель не должен злиться, кричать, унижать учеников, снижать оценки, много задавать.

Таков коммуникативный идеал учителя в сознании младшего подростка.

Т.А Мякотина

Особенности коммуникативного поведения учащихся 7-х классов

Об учащихся 7-ых классов обычно говорят: «Уже не дети, но еще не взрослые». Этот трудный переходный возраст, период психологического и физического взросления каждый переживает по-разному: одни замыкаются в себе, другие принимают "оборонительную" позицию, третья – "лезут на рожон", и это только потому, что взрослые настолько заняты "формированием" подростка, что им не удается заметить, что этот подросток уже до определенной степени сформирован, что он уже личность.

Рассмотрим основные черты коммуникативного поведения семиклассника, характеризующие его как частично сложившуюся коммуникативную личность.

Проведенное исследование показывает, что семиклассники, зная формулы речевого общения и понимая, для чего они нужны, предпочитают при просьбе использовать психологическое давление (уверять собеседника, что в другой раз ему будет оказана услуга или "шантажировать" собеседника, зная его слабые стороны).

Многие подростки, сознательно игнорируя формулы речевого этикета, стараются, как им кажется, быть независимыми и свободными. На вопрос "Какие слова ты используешь, чтобы кого-то похвалить?", учащимися были названы: "крутко", "ну ты, блин, даешь", "ё, клево", "ну ты монстр", "ништяк, пельмень", "вау, классно", "отпад, баклан", "улет". Это свидетельствует о желании подростков модернизировать коммуникативные стандартные нормы, отказываясь от традиционной похвалы.

В общении со сверстниками у подростков табу практически не существует. Они говорят на любые темы, используя и нецензурную лексику. Подавляющее большинство опрошенных семиклассников на вопрос об употреблении ими ненормативной лексики ответило: "Я не могу без этого обходиться". Самые распространенные негативные характеристики человека: "лох", "отморозок", "упырь", "баклан", "тормоз", "дятер", "даун", "долбач".

Проведенный опрос показывает, что для подростков образцом для подражания, коммуникативным идеалом является не учитель, не родители, а телекумиры. Учащиеся копируют невербальное и коммуникативное поведение популярных певцов, ведущих молодежных передач (Фоменко, Шелест и др.), экраных героев (Бивис и Батхед).

Интересной особенностью коммуникативного поведения семиклассника является широкое использование им устойчивых речевых клише, популярных в его возрастной среде. По нашим данным, основные из них таковы:

- Улыбайтесь, это всех раздражает. (В.Стрельников – MTV).
- До-з-з-видань! (В.Стрельников – MTV).
- Подождем твою маму? (Песня Игорька). Баклан, пельмень, упырь. (Бивис и Батхед – MTV).
- Я сошла с ума (Песня группы "ТАТУ").
- Моя попытка номер пять (Песня группы "Виа гра").
- Элементарно, Ватсон! (Шерлок Холмс).
- Может тебе еще и ключ от квартиры, где деньги лежат? (Остап Бендер).
- Хочешь сладких апельсинов? (Песня Земфиры).
- У нас фиеста! (Реклама)
- А мужики-то не знают! (Реклама).
- Вопросов больше не имею (Песня группы "Дискотека авария").
- Твоя любимая педаль – тормоз.

Исследование показывает, что у семиклассников существует выраженная потребность нарушать коммуникативные табу при общении с взрослыми, чтобы посмотреть на реакцию взрослого. Как правило, это проявляется на уроках. Подростки, используя любую возможность, переводят тему в свое русло, отпуская остроты на излюбленные темы (секс, половое созревание, курение, наркотики и т.п.). Задача учителя – выбрать правильную коммуникативную стратегию, обеспечивающую эффективное общение при ведении диалога с подростком. Если учитель будет изучать и учитывать коммуникативные особенности подростка, то снизится конфликтность в общении с детьми.

Изучение коммуникативного мышления и поведения ребенка – задача, решение которой позволит разработать эффективные методы речевого воздействия на подростка.

О.А.Коротких

Извинение в коммуникативном поведении старшего подростка

Для многих подростков употребление слов вежливости остается проблемой.

Студентам Воронежского энергетического техникума предлагалось ответить на вопросы: *легко ли вам принести извинения? как часто вам приходится извиняться? какими словами вы выражаете извинения?* По возможности, мы просили студентов комментировать свои ответы

Всего было опрошено около 200 студентов в возрасте от 16 до 18 лет. В результате исследования выяснилось, что студентам 1 курса (16-летним) сам процесс извинения дается труднее, чем 2-курсникам (18-летним). Соответственно 22% и 16% опрошенных ответили на первые вопросы «нет». В основном объяснения были такими: «это унижает», «я волнуюсь», «мне стыдно подойти к человеку, которого я обидел», «мне мешает гордость».

Наибольшее количество ответов (50% и 36%) оказалось в категории «все зависит от ситуации». Комментарии приводились следующие: «если я считаю, что виноват, то принести извинения легко». Интересными показались ответы первокурсников: «перед незнакомым человеком извинится легче, чем перед ровесниками, а тем более – младшими», («перед мамой или учителем легче, чем перед младшим братом»)

Утвердительный ответ (да, мне легко извиняться) дали 50% опрошенных 16-летних и 36% 18-летних студентов. Ответы тех и других сводились к следующему: «извинения – это проявление культуры общения», «умение извиняться отличает воспитанного человека».

В ответах на вопрос о том, какие слова используют студенты, извиняясь, преобладало четкое разграничение: к незнакомым, к преподавателям – «извините», «извините, пожалуйста» (около 60 % всех опрошенных); к другу, ровеснику – «забудем», «извини», «я не специально».

Юноши при этом указывали, что признание своей вины они сопровождали невербально («делаю при этом жалобное лицо»), а девушки использовали уменьшительно-ласкательные слова («солнышко, прости меня»). Варианты извинений перед младшими не привел никто из опрошенных.

Исследование показало, что с взрослением у студентов меняется отношение к признанию своей вины. Так, 40% второкурсников ответили, что извиняются часто, т.к. считают это проявлением вежливости. Многие также считают, что главное при этом – прочувствовать свою вину, а не просто произнести слова извинения.

Ю.В. Щербина

Проблема речевой агрессии в общении школьников

Детская коммуникативная среда, выступая неотъемлемой частью логосферы практически любого народа, так или иначе, отражает процессы – социальные, культурные, речевые – которые происходят в обществе. И если приходится констатировать, что такие явления, как языковое насилие, всеобщее огрубление речи становятся печальными фактами нашей действительности, то, вполне очевидно, что они находят прямое отражение и в детской речи, в частности, в общении школьников. Поэтому вербальная агрессия в детской и подростковой речевой среде является одной из самых актуальных проблем научного исследования в области речеведения.

Рассматривая социальные причины этого явления, следует отметить: общую экономическую, политическую нестабильность нашего общества последних десяти лет, следствием чего стали необходимость борьбы за выживание в условиях современного социума, популярность идеи *цели, оправдывающей средства*, неуклонный рост детской асоциальности и преступности, неуклонный рост числа молодежных микрогрупп, где культивируется вербальная агрессия, где она выступает как составляющая субкультуры, часть кодекса речевого поведения. Добавим сюда также пропаганду насилия в СМИ [см.: Старова 2000], популярность жанров боевика и триллера в современных литературе и кинематографе с соответствующими моделями общения персонажей и набором словесных клише; компьютерные игры и музыку агрессивной направленности.

Говоря о причинах проявления вербальной агрессии детьми школьного возраста, необходимо, конечно, затронуть эту проблему и применительно к речи учителей, поскольку, очевидно, что именно речевая агрессия педагога имеет фундаментальные и наиболее опасные последствия.

С одной стороны, типичным последствием такой агрессии для ребенка становится т.н. «дидактогенный невроз», вызванный непедагогичным поведением учителя, который, по некоторым данным, составляет 30% всех детских неврозов. У школьников снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляются сначала страх перед конкретным учителем, а потом и перед школой вообще, ухудшается психосоматическое состояние. Все это неизбежно негативным образом отражается на успеваемости конкретного ребенка и учебном процессе в целом.

С другой стороны, добиваясь сиюминутных целей послушания, поддержания дисциплины на уроке в грубой, оскорбительной для учащихся форме, учитель невольно вырабатывает у них ответную агрессивную реакцию. Объясняется это склонностью детей, особенно младших и, отчасти, средних школьников, перенимать и копировать речевые действия.

Кроме того, как показывают результаты проведенных нами исследований, одной из причин широкого распространения вербальной агрессии среди детей и подростков является недостаточная осознаваемость ими особенностей собственного речевого поведения в целом и, в частности, агрессивных компонентов в нем, неспособность к объективной оценке своей речи и, следовательно, – к ее анализу и контролю. Очень часто учителям, воспитателям, родителям приходится слышать фразы типа: «Я не обзывался – я защищался»; «Век рыцарей давно прошел»; «Вежливыми бывают только слабаки»; «Настоящий мужчина должен быть грубым» и т.п.

Подобное отношение к своей, да и чужой речи способствует созданию патогенной коммуникативной среды в детском коллективе, в которой ребенок, возможно, изначально не склонный к речевой агрессии, приобретает отрицательный личный опыт речевого общения. У него постепенно формируется установка на негативный речевой

контакт не только с одноклассниками, но и вообще со сверстниками, что находит яркое выражение в желаниях типа «переспорить», «передразнить», навешивании словесных ярлыков, например, «ябеда», «враль», «воображала» и т.п. Особенно часто это можно наблюдать в речевом поведении учащихся начальной школы, не посещавших дошкольных учреждений.

Что же касается типичности вербальной агрессии для речи средних и старших школьников, то в значительной степени этому способствует психологический кризис подросткового возраста, отмеченный, как известно, обострением психологического дискомфорта при попадании в ситуацию фruстрации, более частым созданием таких ситуаций и, как следствие, повышенным проявлением агрессии вообще и речевой агрессии в частности.

Наконец, не на последнем месте в ряду причин проявления агрессии в общении детей и подростков стоит явно недостаточное внимание к речевой культуре в семье и отсутствие целенаправленного обучения в школе коммуникативным умениям, позволяющим находить оптимальные пути разрешения конфликтных ситуаций, а именно: умению выбирать языковые средства, наиболее уместные, точные для данной ситуации общения; умению целенаправленно и грамотно использовать средства речевого этикета; умению отличать спор от ссоры и не допускать его перехода в ссору; умению адекватно реагировать на вербальную агрессию собеседника и избегать агрессии в собственной речи и т.д.

Однако, несмотря на эти, казалось бы, очевидные факты, феномен вербальной агрессии вообще и ее проявления в общении детей и подростков в частности, еще очень мало исследован в отечественной науке. Поэтому проделанную нами работу можно рассматривать как начальный, первичный этап разработки этой сложнейшей и многоаспектной проблемы.

В целях диагностирования общего уровня вербальной агрессии современных школьников, выявления наиболее типичных ее видов и форм, определения психологических и речевых особенностей учащихся, склонных к вербальной агрессии, мы провели констатирующий эксперимент, которым было охвачено более 450 московских школьников – учащихся 5-8-х классов общеобразовательных школ. Для этого были использованы следующие диагностические методы:

- ◆ визуальное наблюдение с вербальной регистрацией;
- ◆ анонимный письменный опрос школьников (по опроснику Басса-Дарки);
- ◆ проективные методы: методика «Рисунок несуществующего животного» (придумать и нарисовать несуществующее животное и дать ему несуществующее название, что позволяет в соответствии с «ключом» интерпретировать название и различные аспекты рисунка);
- ◆ ассоциативный эксперимент (дать ассоциации на 10 слов, имеющие тематическую и смысловую связь с понятием вербальной агрессии);
- ◆ метод незаконченных фраз;
- ◆ сочинение учащихся на тему: «Как я представляю себе свои права и возможности наказать сверстника за его плохие слова и поступки»;
- ◆ метод «полевых» исследований (запись на диктофон ситуаций вербальной агрессии) [Щербинина 2001].

Комплексное использование названных методов и методик, а также сравнительный анализ данных их применения в различных возрастных группах испытуемых, позволяют сделать вывод о том, что речевая агрессия – типичное явление для учащихся средней общеобразовательной школы. Более того, вербальная агрессия школьников имеет место практически на всех социальных уровнях общения: межличностном, внутриколлективном, общешкольном.

В ходе проведения констатирующего эксперимента была отмечена также частотная и качественная независимость проявлений вербальной агрессии изучаемого контингента учащихся от условий общения, специфики речевой ситуации, адресата. Этот факт свидетельствует о том, что ситуация речевой агрессии может возникнуть как в ходе самого учебного процесса, так и во время организационных моментов (подготовки к уроку, сдачи тетрадей, вызова к доске, распределения заданий и т.п.).

Как показало первичное визуальное наблюдение за речью школьников, учащиеся 7-8-х классов в целом обладают большей склонностью к вербальной агрессии, чем учащиеся 5-6-х классов. Это положение подтверждается результатами опроса школьников по опроснику Басса-Дарки: если среди учащихся 5-6-х классов склонность к речевой агрессии прямо или косвенно признавали в целом 40-50%, то среди учащихся 7-8-х классов – уже 60-70%.

По данным методики РНЖ, повышенная склонность к вербальной агрессии отмечена у 35 % учащихся 5 кл., 51 % учащихся 6 кл. Общий уровень агрессии, по РНЖ – 102 и 153 балла соответственно по симптомокомплексу методики. Это выражается в следующих конкретных показателях:

- *тематика изображения*: хищник (32% в 6 кл. и 25% в 5 кл.); угрожающее выражение «животного» (36% в 6 кл. и 27,5% в 5 кл.); угрожающая поза «животного» (15% в 6 кл. и 7,5% в 5 кл.); большое количество острых углов (17% и 10% соответственно); верхнее размещение углов (17% и 7,5%); разворот головы «животного» вправо или анфас (72% и 72,5%); изображение пышного, направленного вверх хвоста (19% и 25%); наличие орудий нападения – зубов, когтей, рогов и т.п. (47% и 40%) и другие признаки;
- *графические особенности изображения*: сильная, уверенная линия рисунка (21% и 20%); неаккуратность рисунка (25, 5% и 12,5%);
- *агрессивные названия*, например, «монъяконасильная белка убийца»; «панцирное чудовище змеиный укус»; «злаухое образино»; «змеидраконовая черепаха»; «пчелиный паук» с добавлением «кус смертelen» и другие (сохранена орфография оригиналов).

Результаты ассоциативного эксперимента также полностью подтверждают данные о более высоком уровне агрессивности старшей возрастной группы испытуемых школьников. Так, сравнительный анализ ассоциаций, связанных с субъектом агрессии, на слово «разъяренный» показывает, что ассоциации восьмиклассников, характеризующие состояние агрессивного субъекта, более многочисленны по сравнению с аналогичными ассоциациями пятиклассников (47% и 25% соответственно) и более агрессивны по словесному воплощению (ср. «грозный», «сердитый» и «кровавая месть», «готов растерзать, убить», «дым и огонь у носа»).

Таким образом, общий уровень речевой агрессии изучаемого контингента испытуемых можно определить как стабильно высокий с заметной тенденцией к повышению. При этом речевая агрессия старшей возрастной группы испытуемых является более ярко выраженной по «шкале интенсивности» (от замечаний, протестов, насмешек до прямых угроз, оскорблений, ругани) и приобретает более сложные, часто – изощренные и скрытые формы (намеки, иронические замечания, скрытые требования и т.п.).

В частности, по данным проведенного опроса, учащиеся 6-х классов, по сравнению с пятиклассниками, гораздо чаще прибегают к угрозам, словесному запугиванию «жертвы» (66% против 26%), употреблению бранной лексики (10% против 5,5%). Они значительно чаще признаются в стремлении к доминированию в общении (70% против 48%); реже уклоняются от спора (50% против 59%).

Семи-восьмиклассники, по сравнению с учащимися 5-6-х классов, гораздо чаще склонны к открытой, прямой речевой агрессии, что проявляется в следующих показателях:

- значительно более частом выражении несогласия с позицией собеседника (62,5% в 7 кл. и 87% в 8 кл. по сравнению с 37% в 5 кл. и 32% в 6 кл.);
- повышенной готовности к открытому выражению раздражения (31% и 38% в 5 и 6 классах и соответственно 67% и 65% в 7 и 8 кл.);
- гораздо меньшей склонности скрывать негативное отношение к людям (в 5 и 6 кл. его не скрывают всего 11% и 10% учащихся, тогда как в 7 и 8 кл. – уже 71% и 80,5% соответственно);
- повышенной склонности к выражению неодобрения (69% и 56,5% в 7 и 8 кл. по сравнению с 41% и 26% в 5 и 6 кл.);
- усилении тенденции к доминированию в общении (69% и 76% школьников соответственно).

Примечательно, что школьники, склонные к угрозам, которые потом не приводятся в исполнение, зачастую в целом демонстрируют достаточно низкий уровень речевой агрессии, что дает возможность предположить, что угроза часто не является воплощением наступательной тактики общения, а выступает как защитная поведенческая реакция на предшествующее проявление вербальной агрессии. Данное предположение частично подтверждается тем, что такие учащиеся отмечают в своем поведении крайнюю степень проявления речевой агрессии («крик») только как ответную реакцию на агрессию партнера.

Разнообразие и варьирование форм речевой агрессии школьников также можно было наблюдать при анализе их сочинений. Так, дифференциация объекта наказания отличается значительной долей жестокости и цинизма: «Если моего возраста – применю силу; старше – позову друзей» (индивидуальная – коллективная физическая агрессия); «Если этот человек мне не нравится, я отвечу хуже, чем если это мой друг» – выдержки из работ шестиклассников.

Представления учащихся 8-х классов об объекте наказания отличались еще большей дифференцированностью и включали следующие критерии, от которых зависит выбор наказания:

- знакомый, друг – незнакомый, чужой («Незнакомого, чужого человека я не могу наказать, так как не знаю, как он на это отреагирует...» / «Друзьям можно высказать, что ты думаешь по этому поводу»; «Если это говорит, делает парень или девчонка, которых я плохо знаю, я ничего не скажу, а промолчу...» и т. п.);
- родной – неродной («Я могу наказать своего брата, но не имею права наказать своего друга»; «Я имею право наказать человека, не близкого мне, к близким людям я должен относиться с любовью» и т.п.);
- сильный – равный силами – слабый («Имею силовую возможность, потому могу наказать» / «Если он круче меня, я могу позвать кого-нибудь покруче него» / «я могу дать сдачу, но только человеку равными силами со мной» и пр.);
- взрослый – ребенок («Маленькому ребенку можно сказать, что это нехорошо» / «Взрослому человеку вообще нельзя делать замечания, это неэтично» и пр.);
- старший – младший («Могу наказать младшего или ровесника, потому что я знаю, что я права и могу их поправить» / «Не могу наказать старшего, т.к. он знает гораздо больше, чем я, и уверен в своем ответе» и т.п.).

В результате проведенных нами исследований удалось также установить некоторые *гендерные* различия в проявлениях агрессии изучаемой группы испытуемых. Так, вербальная агрессия преобладает у девочек, физическая – у мальчиков. Однако уже в 6-м классе (по сравнению с 5-м) у мальчиков наблюдается осознание запрета на применение физической силы и – как результат – процесс замещения физической агрессии вербальными формами (иронические замечания, оскорблений, насмешки, угрозы). Таким образом, у мальчиков – учащихся 6-го класса вербальная агрессия постепенно становится доминирующей и проявляется чаще, чем у девочек того же возраста. В 8-м классе агрессивные физические действия глубже осознаются как социально порицаемые и сублимируются в речевую агрессию у большинства учащихся.

Констатирующий эксперимент позволил также выявить *основные черты поведения и характера* школьников, склонных к речевой агрессии. По нашим данным, такие учащиеся отличаются неуравновешенностью, резкой и не всегда объяснимой внешними факторами сменой настроения (от чрезмерной речевой активности до угрюмого молчания). Одновременно, подобные реакции сопровождаются высокой степенью тревожности, что выражается в повышенной физической активности во время урока и неожиданных резких высказываниях, чувством страха и неуверенности в себе.

Кроме того, проведение методики РНЖ позволило установить прямую связь между склонностью детей к вербальной агрессии и такими свойствами личности как эгоцентризм, прямота, бескомпромиссность, которые, однако, можно рассматривать как реакции на глубинное чувство незащищенности (положение головы животного «канфас» на рисунке) – 64% в 6 кл. и 58,5% в 5 кл.; повышенная возбудимость, плохая контролируемость аффективных проявлений (резкие, прерывистые линии рисунка) – 11% в 6 кл. 10% в 5 кл.; «самораспространение с утеснением окружающих» (крылья, щупальца, дополнительные ноги) – 45% в 6 кл. и 52,5% в 5 кл.

Ассоциативный эксперимент позволил получить данные о том, как сами школьники представляют и описывают психическое состояние агрессии.

Например, понятие «разозлиться» в целом представляется учащимися 5-х классов как импульсивное, спонтанное и плохо контролируемое состояние, возникающее не постепенно и последовательно, по принципу «приращения», накопления отрицательных эмоций, а внезапно и резко, что логически позволяет предположить реальную

возможность агрессии как следствия подобного состояния. Это положение подтверждается такими ассоциациями пятиклассников, как «вскипеть», «вспылить», «гнев», метафорическими определениями типа «вихрь», «огонь».

Ассоциации восьмиклассников на слово «разозлиться» носят еще более агрессивный характер («злой, как собака», «озвереть», «разъяться», «прийти в бешенство»). Были также отмечены ассоциации, связанные непосредственно с речевой агрессией («ругаться», «кричать», «материться»).

Интересно при этом, что повышенная речевая активность не всегда может служить показателем склонности ребенка к вербальной агрессии. Так, по данным проведения эксперимента по методике РНЖ, повышенная речевая активность – «болтливость» (изображение приоткрытого рта с языком) отмечена лишь у 15% учащихся 6-х кл. и только у одного 2,5% учащегося 5-х кл., что, очевидно, свидетельствует об отсутствии прямой связи между данными явлениями.

Констатирующий эксперимент позволил выявить и основные *лексические* особенности речи учащихся, проявляющих вербальную агрессию. Так, уже первичное визуальное наблюдение показало, что речь учащихся всех наблюдавшихся возрастных групп в целом отмечена следующими особенностями:

- частым употреблением бранной лексики (случаями инвективного словоупотребления – нецензурная брань, мат);
- использованием оценочных слов с отрицательной семантикой, в том числе – жаргонного и арготического происхождения (типа «оффигел», «канай», «крезануться», «голимый» и т.п.);
- неоправданно частым употреблением в речи глаголов в повелительном наклонении (в грубых требованиях, отказах, угрозах);
- недостаточностью (а чаще полным отсутствием) использования этикетных средств при межличностном (внутриколлективном) общении.

Как показал опрос по опроснику Басса-Дарки, наиболее яркой тенденцией в речи 7-8-классников по сравнению с 5-6-классниками является значительно более частое признание первых в употреблении инвективы (в опроснике – «сильных выражений») – 54% и 56% по сравнению с 9% и 16%. При этом показательно, что употребление инвективы учащимися 7-8-х классов значительно чаще, чем учащимися 5-6-х классов, носит агрессивный, а не игровой характер. Так, 71% семиклассников и 78% восьмиклассников, по сравнению с 44% пятиклассников и 41% шестиклассников, признали, что «ругаются только со злости».

Кроме того, по данным проведенного опроса, интересен факт, что очень низкий процент детей признается в использовании бранных слов – всего 10% в 6 кл. и 5,5% в 5 кл. Это подтверждает и анализ сочинений: в употреблении бранной лексики признались только около 19% шестиклассников.

Расшифровка диктофонных записей ситуаций вербальной агрессии школьников и визуальное наблюдение за их речью позволили установить также *особенности внешнего оформления и голосовых характеристик агрессивных высказываний* учащихся: повышенный тон, вплоть до верхнего показателя по шкале интенсивности («крик») в ходе решения межличностных и коллективных конфликтов (по данным опроса – 54% пятиклассников и 46% шестиклассников); изменения темпа речи (убыстрение или замедление, неприсущие данному школьнику в других речевых ситуациях); нарушение дикции (как результат резкого изменения эмоционального состояния).

Особенно настороживает тот факт, что школьники, демонстрируя достаточно высокий уровень готовности к вербальной агрессии и обширный арсенал ее самых разнообразных форм, в целом не оценивают свое речевое поведение как агрессивное и не осознают собственную агрессию как таковую.

Так, анализ общего содержания сочинений учащихся 6-х кл. показал, что практически все (!) испытуемые этой возрастной группы акцентировали внимание на том, как именно, каким способом будут наказывать одноклассника за его неправильные действия или слова, то есть описывали главным образом различные варианты и виды наказаний. При этом сама возможность наказания одноклассника принималась априорно, как данность, поэтому ни в одном сочинении не содержалось каких-либо рассуждений о правомерности подобного действия.

Примечательно при этом, что само слово «агрессия» фигурировало только в двух сочинениях («Я очень агрессивный»; «Я буду говорить агрессивно»), тогда как содержание работ ясно свидетельствовало о том, что понятие «наказание» тесно и неразрывно связывается в сознании шестиклассников с понятием «агрессия». Причиной этого является, очевидно, недостаточная осознаваемость учащимися собственных действий и их мотивов.

Так, попытка мирного урегулирования конфликта собственными силами была заявлена в 31% сочинений учащихся 6-х кл. и 22% работ учащихся 8-х кл.: «я попытаюсь избежать драки... и решить словами»; «я сначала с ним поговорю по-нормальному»; «попытаюсь решить этот вопрос мирно и сдержать свою злость»; «сначала попрошу по-хорошему» и т.п. Однако при этом многие школьники явно недостаточно осознают значения слов «вежливо», «просьба», «спокойный» тон: «Я попрошу: «Эй! Давай отсюда!»» (категорическое требование, а не просьба); «Я скажу ему спокойно: «Давай быстро с моей парты, я здесь сижу!»» (явно не соответствующий содержанию тон); «Я вежливо попрошу его: «Уди, это мое место!»» (отсутствие заявленных в авторской речи формул вежливости) и т.п. Это положение подтверждается также данными ассоциативного эксперимента, проведенного в младшей возрастной группе. Например, анализ ассоциаций учащихся 5-х классов показал, что около половины всех испытуемых не склонны видеть в качестве субъекта агрессии (в том числе – речевой) человека, то есть самих себя и людей из своего окружения.

Кроме того, ассоциативный эксперимент подтверждает выдвинутое нами в начале положение о лояльном отношении к речевой агрессии большинства испытуемых школьников, недооценки ими опасности и последствий этого явления. Так, только 6% ассоциаций на слово «разозлиться» и только у пятиклассников, связанны с отрицательной оценкой данного состояния или поведения субъекта («плохой», «плохо»). Все остальные ассоциации демонстрируют нейтральное или даже позитивное отношение испытуемых к переживаю гнева и его внешним, агрессивным проявлениям («ну и ладно», «можно», «смело» и т.п.).

Данное положение подтверждает также сравнительный анализ ассоциаций учащихся на слова «спорить» и «ссоры». Так, в целом верно оценивая наличие негативных моментов как в споре, так и в ссоре, школьники обеих возрастных групп часто смешивают эти понятия или рассматривают их как сопутствующие, тесно связанные. Например, в выделенной нами тематической группе ассоциаций на слово «ссора» «Ходные и синонимичные явления» нередко встречалось слово «спор» (и наоборот).

Но особенно тревожны в плане речевой агрессии такие ассоциации школьников на слово «спор», как «ссориться», «ненавидеть», «ненависть», «ругать», «разозлиться», «драться», «грубиян», «бешеный», «много», «горечь», «пока не умрешь» – все слова так или иначе с негативными дополнительными семами. Настораживает также достаточное количество ассоциаций пятиклассников на слово «ссора», обозначающих крайне, самые отрицательные ее последствия: «драка», «синяк», «слезы», «убийца» и др.

Кроме того, весьма показательно и то, что довольно значительное от общего числа количество учащихся 5-х классов (около 20%) непосредственно, напрямую связывают понятия «спор» и «ссора» с вербальной агрессией, выдавая в качестве ассоциаций такие слова, как «крик», «ругать», «ругань», «ругательство», «обзываю», «грозить» и т.п. На связь спора с вербальной агрессией в сознании восьмиклассников указывают следующие ассоциации (22% от общего числа ассоциаций на это слово): «ненужные выкрики», «ругаться», «толкать фуфло», «пререкаться», «препираться», «кричать», «орать».

Примечательно, что пятиклассники в роли участников как спора, так и ссоры видят детей и родителей, родных (мать-отец, жена-муж, брат-сестра), но чаще всего – друзей (!) – товарищей, одноклассников. У восьмиклассников сюда добавляются также учителя и ученики. Таким образом, и в этом отношении школьники обеих возрастных групп в целом не разделяют понятия *спор* и *ссора*. Примечательно, что в ассоциациях восьмиклассников сфера распространения этих, так или иначе связанных с вербальной агрессией, явлений, расширена отношениями учащихся и учителей.

Отсутствие у школьников объективного и осознанного представления об опасности и последствиях вербальной агрессии подтверждает также анализ их ассоциаций на слово «угрожать». Так, подавляющее большинство испытуемых (особенно пятиклассников) представляют себе угрозу как нечто совершило от них далекое и даже «сказочно-киношно-романтическое». В сознании школьников угрожать могут или экраны «убийца» и «бандит», или сказочные «разбойник» и «Змей Горыныч». Показательно также, что среди ассоциаций старшей возрастной группы испытуемых на это слово фигурируют «детективно-книжные» слова типа «заговор», «преследовать», а также атрибуты современного криминального мира – «преступник», «разборки», «стрелка» и т.п.

Если же обратить внимание на орудия угрозы, то здесь мы находим целый «оружейный арсенал»: от «кулака», «палки», «ножа» и «топора» до «пистолета», «автомата» и даже «базуки». При этом, помимо разнообразия, интересен и сам выбор «орудия угрозы»: у пятиклассников это чаще всего именно оружие – холодное или огнестрельное, и редко – упоминания в той или иной форме о слове как основном и первичном орудии угрозы («ругать», «приказывать», «оскорблять» и т.п.). Ассоциации восьмиклассников на это слово чаще были связаны именно с вербальной агрессией: «обзываешься», «шантажировать», «ругаться», «дразнить», «говорить неприятные вещи». Однако в целом ассоциативный эксперимент подтверждает данные о том, что дети и подростки склонны оценивать речевую агрессию как менее опасную, нежели физическую.

Анализ сочинений старшей возрастной группы испытуемых показал также, что 10% учащихся 8-х классов признают априорно, не подвергая особому анализу и осмыслению, право наказывать другого человека. Наибольший процент (40%) восьмиклассников особо отмечают признание такого права, о чем свидетельствуют такие заявления во вступительной части сочинений, как: «Я имею право поставить его на место»; «Конечно же я имею право наказывать другого человека»; «Я очень хорошо представляю свои права и возможности и использую их везде и повсюду» и т.п.

Кроме того, в отличие от работ учащихся шестых классов, в ряде сочинений восьмиклассников (около 11%) имели место высказывания, констатирующие присутствие явления агрессии в современном обществе: «Сейчас многие люди обижают друг друга»; «Идет война, жизнь в страхе и страданиях»; «Люди забывают о том, что нельзя драться из-за пустяка, а иногда и сами провоцируют человека на ответную реакцию. Очевидно, им это нравится»; «Многие люди начинают ругаться разными неприличными словами» и т.п. высказывания.

Вербальная агрессия как способ наказания за неправильное слово или действие имело место в 65% сочинений шестиклассников и 25% сочинениях восьмиклассников. При этом само понятие вербальной агрессии воплощалось в описательных определениях преимущественно разговорного стиля: «кричать», «ругаться»; «обязательно повышать голос»; «задевать, хамить»; «к некоторым я отношусь плохо, ужасно» и т.п.

Помимо этого, из сочинений испытуемых обеих возрастных групп и расшифрованных диктофонных записей нами были выделены следующие конкретные формы проявления речевой агрессии учащихся:

– *угроза* – около 12% («Если..., то я не буду с тобой дружить!»; «Уйди с моего места, или я тебя побью!»; «Отстань, а не то получишь!»; «Если..., то я пожалуюсь учителю!»; «Пошел ты отсюда куда подальше, а то плохо будет!» и т.п.);

– *грубое требование* – 23% («Иди (вали, отвали, канай, давай, пошел,) отсюда (быстро)!»; «Быстро все вытерла!»; «Пошел (иди, уйди, уходи) отсюда куда подальше (вон, быстро)!»; «Ноги в руки и пошел» и пр.);

– *враждебные замечания*, в том числе *обидные сравнения* – 12% («Ты меня достал!»; «Одеваешься, как первоклашка»; «Ты очень наглеешь, я смотрю!»; «Ты офигел!?!»; «Ты мне надоел!»; «Ты мне больше не друг!» и пр.);

– *намек и ирония* – около 6% («Я с кем-то не буду дружить!»; «Кто-то очень некультурный»; «намекать о том, с кем я не дружу, чтобы ему было неприятно» // «Не капай на мою парту! Давай я на твою голову накапаю!»; «Я скажу, что позову в ООН»; «Я первое сел! – Не первое, а раньше!» и т.п.);

– различные по содержанию (но чаще всего оскорбительные) высказывания, произнесенные *повышенным тоном* – 41%. Школьники описывают общий вид таких высказываний, используя главным образом глаголы лексико-семантической группы звучания: от «чуть-чуть повысить голос», «прикрикнуть» – до «накричать», «обязательно повысить голос», «наорать» («начну орать на него»; «я обязательно повышу голос»; «я начну кричать, ругаться» и пр.).

Оскорбление как наиболее распространенный жанр вербальной агрессии школьников описывались ими следующими способами:

– использование обобщенных формулировок – 59% («скажу что-нибудь некультурное»; «могу применять невежливые (грубые) слова»; «могу обозвать очень нехорошими словами»; «буду неприлично ругаться»; «буду говорить на нее разные слова и разные выражения»; «я нагрубил ему» и т.п.);

- приведение конкретных примеров – 10% («козел», «идиот», «дурак», «больной», «глупая» и др.);
- употребление косвенных форм – около 4% («сам такой», «это ты о себе сказал»);
- применение детски-оценочных слов («говорить плохие слова»; «кобзываться»; «ругаться нехорошими словами»; «обругать» и т.п.);
- использование приемов умолчания или уклонения от прямого ответа («разные слова и разные выражения»; «сказать несколько слов»; «скажу что-нибудь некультурное» и т.п.).

Слово «оскорблениe» было предложено учащимся и в ходе проведения ассоциативного эксперимента. Так, ассоциации школьников, определяющие само понятие оскорбления, отражающие его сущность, позволяют считать, что в целом учащиеся всех изучаемых нами возрастных групп правильно понимают значение этого слова (несмотря на то, что не всегда грамотно могут его передать) – как ругательство, словесное выражение неприятия собеседника, грубые слова: «обозвать», «обозвание», «ругня», «грубость», «это когда тебя обидели плохим словом», «сказать матом», «плохо назвать» и т.п.

Проведение ассоциативного эксперимента дало возможность не только уточнить данные, полученные в ходе использования других диагностических методов, но и способствовало более глубокому пониманию мотивационной стороны агрессивного речевого поведения (речевой деятельности) испытуемых, позволило установить связь между отдельными проявлениями вербальной агрессии учащихся, определить степень их осознаваемости самими школьниками.

Так, сравнительный анализ ассоциаций школьников на ключевое слово «агрессия», позволил сделать предположительный вывод о том, что в целом испытуемые обеих возрастных групп правильно оценивают явление агрессии вообще и агрессивное поведение в частности – как негативное, причиняющее вред, достойное порицания, имеющее нежелательные последствия («опасно», «плохо», «плохая вещь», «зло»), противоположное понятиям «любовь», «добрь».

Однако при этом наблюдается характерная тенденция рассматривать данное явление как нечто не свойственное человеку в обычном состоянии, противоречащее его натуре (ассоциации «больной», «странный», «дурак», «псих», «сумасшедший», «неврастеник», «безумие», «сон ужасный», «болезнь»).

При этом есть основания полагать, что и пятиклассники, и учащиеся 8-х классов понимают под агрессией преимущественно открытые, очевидные и наиболее яркие, крайние проявления агрессии («белая горячка», «до белого каления») и прежде всего физической, а не вербальной (ассоциации «драка», «дубасить», «удар», «кулак» и т.п.). На вербальные проявления агрессии указывает только такие ассоциации на это слово, как «мат» (5 кл.) и «резкие слова» (8 кл.), что также подтверждает склонность детей и подростков обращать внимание главным образом на крайние формы этого вида агрессии.

Показательно также, что все, хотя и немногочисленные ассоциации на слово «агрессия», связанные с ее объектом и формами проявления, касаются человека (не животного, не неодушевленного предмета!), а в одной ассоциации восьмиклассника возникает обобщенный образ «современного человека»!

Ассоциативный эксперимент позволил также установить непосредственную связь явления вербальной агрессии со школьной речевой средой. Так, анализ ассоциаций учащихся на слово «разъяренный» показал, что среди профессий, связанных, по мнению учащихся 5 классов, с негативным эмоциональным состоянием, фигурируют учитель и директор («разъяренный учитель», «разъяренный директор»).

При этом показательным является то, что наиболее типичная ассоциация пятиклассников на слово «обижен» так или иначе связана с объектом речевой агрессии (КТО обижен?). В сознании большинства испытуемых этой возрастной группы (около 44%) это человек (не животное, не предмет), из которых, в свою очередь, около 40% в той или иной форме назвали ребенка, а три человека, даже конкретно – себя. Все эти данные с определенной степенью вероятности позволяет заключить, что чувство обиды подсознательно актуально для многих средних школьников и, следовательно, можно говорить о нарушении гармонии общения в школьной среде.

Связь явления вербальной агрессии не только со школьной, но и с семейной речевой средой подтверждает также такие ассоциации школьников на слова «оскорблениe», «ругать», «сплетня», «спор» и «ссора», как, с одной стороны, «школа», «учитель», «урок»; с другой – «мама», «папа», «муж», «дома», «сестра», «брать». Кроме того, анализ ассоциаций учащихся на слово «ругать», показал, что почти четверть испытуемых пятиклассников в качестве объекта порицания видит, так или иначе, себя («я», «меня», «ребенка», «сына», «дочь»), причем иногда – в роли ученика! Субъектом же выступают, естественно, чаще всего взрослые: «учитель», «мама» – чаще всего, иногда – «папа». Все эти данные являются дополнительным подтверждением того, что значительное число современных школьников вынуждены существовать в патогенной коммуникативной среде, отмеченной проявлениями речевой агрессии.

Итак, визуальное наблюдение за речевым поведением учащихся, данные опроса и методики РНЖ, анализ сочинений школьников и их ассоциаций дают все основания утверждать, что вербальная агрессия – явление, широко распространенное в школьной речевой среде, и большинство испытуемых не готовы к бесконфликтному, неагрессивному урегулированию межличностных и групповых конфликтов в школьном коллективе, что демонстрирует неспособность большей части из них к осуществлению эффективных коммуникативных контактов, гармоничному речевому общению.

Данное положение подтверждают также расшифровка и анализ диктофонных записей, которые наглядно демонстрируют вербальную агрессию школьников чаще всего на примитивном или манипулятивном – отмеченных проявлениями вербальной агрессии – уровнях общения [Жельвис 1997, с.89] с использованием преимущественно инвективной стратегии [Седов 1987, с. 191].

Рассмотрим один из таких типичных примеров ссоры двух шестиклассников на перемене перед уроком (запись сделана в сентябре 1997 г.).

Сильный шум – учащиеся рассаживаются за парты. Один ученик демонстративно занял место другого и стал стучать ногами по полу, с целью привлечь к себе внимание. Реакция «хозяина» парты: – Кончай гудеть / я сказал! (зло, раздраженно). Тот продолжает. – Ну, все!!! (переходит на крик и пытается ударить одноклассника). Его реакция: – Чо ты?! (Делает вид, что не понимает, почему его бьют и притворно пугается) – Убираися / ур-р-род! – Да пошел ты! – равнодушно отвечает тот, но место освобождает.

Причина столкновения – враждебное отношение друг к другу участников речевой ситуации, давняя взаимная неприязнь. Отсюда цель – досадить товарищу и одновременно попытаться занять доминантную позицию путем демонстрации «бесстрашия», независимой позы.

Речевое поведение первого ученика характеризуется такими формами вербальной агрессии, как грубое требование – без употребления соответствующих этикетных формул; повышенным тоном, переходящим в «крик»; использованием оскорблений («урод»). Как видим, оба коммуниканта демонстрируют наиболее частую для речевой среды школьников инвективную стратегию общения, где имеют место прямые, явные и сильные по «шкале интенсивности» проявления вербальной агрессии – грубое требование, угроза, прямое оскорбление.

Сначала говорящий использует тактику возмущения поступком нарушившего «правило территории» товарища, в которой одновременно присутствует и скрытая угроза («**Я** сказал!»). Одноклассник реагирует на это тактикой демонстрации притворной обиды на «незаслуженную» грубость в свой адрес, где также имеет место речевая агрессия (вопрос произносится резко повышенным тоном). Далее «хозяин партии» демонстрирует тактику оскорблений, которое усиливается категорическим требованием «восстановления его территориального права».

Здесь мы наблюдаем кульминацию ссоры, поскольку после этой реплики его одноклассник понимает, что добился своей цели (разозлить, вызвать раздражение), и теряет интерес к ситуации, используя тактику скрытой насмешки. Его ответная реплика по содержанию является не категорическим побуждением, демонстрирующим желание избавиться от собеседника, а скорее враждебным замечанием, содержание которого приблизительно формулируется как «я тебе ничего не делаю, а ты – такой странный – почему-то злишься». Таким образом, в данной речевой ситуации мы наблюдаем, как в случае конфронтации с сильнейшим партнером речевое поведение становится эмоционально и экспрессивно сдержаным – заискивающие реплики или реплики, демонстрирующие ложное непонимание ситуации.

Общение в данной речевой ситуации выходит на примитивный уровень в тот момент, когда «агрессор» осознал, что имеет дело с более сильным (доминантным) партнером: ученик переходит в роль «жертвы», притворно пугаясь и делая вид, что ничего плохого не сделал и потому не понимает реакцию «хозяина партии». Это находит выражение в вопросе-восклицании неудавшегося «агрессора», передающем его эмоциональное состояние как через тон, так и через неосознанное (или, наоборот, осознанное и потому подчеркнутое, намеренное – в целях устрашения) нарушение дикции; притворно обиженному тоне; невербальных средствах – озлобленном выражении лица; агрессивной позе.

Итак, рассмотренная ситуация, равно как и другие проанализированные нами диктофонные записи (всего 20 ситуаций речевой агрессии), наглядно подтверждают, что конфликтное межличностное общение детей и подростков часто осуществляется именно на примитивном уровне, который характеризуется низкой речемыслительной культурой коммуникантов, что проявляется в неуважении к партнеру, ярко выраженном стремлении к доминированию, недостаточном использовании (или отсутствии использования) этикетных средств, а также затрагивании тем, употреблении слов и выражений, неуместных в данной ситуации общения или при общении с данным собеседником.

Речевая агрессия воплощается в таком общении чаще всего в открытых, явных формах (открытые угрозы, иронические и враждебные замечания, прямые оскорблений, язвительные насмешки и т.п.). Собеседник воспринимается как «враг». В случае конфронтации со слабейшим партнером речевая вербальная агрессия может приобретать крайние формы по «шкале интенсивности» («крик», мат, сильные угрозы, проклятия).

Однако всякое ли высказывание, произнесенное повышенным тоном, с использованием бранных слов и выражений, инвективы следует считать проявлением вербальной агрессии? При изучении детской речи эта проблема становится особенно актуальной, поскольку детская и, особенно, подростковая речевая среда обладает рядом специфических особенностей, которые позволяют рассматривать ее как своеобразный пласт общенациональной речевой культуры, особую субъязыковую подгруппу. [Жельвис 1997]

В связи с этим, вербальная агрессия и, в частности, инвективное словоупотребление как одно из возможных ее проявлений, часто трансформируются здесь в качественно иные по своим целям и мотивам социальные и речевые явления.

Возможные функции инвективы, в частности, в речевой молодежной субкультуре подробно рассматривает В.И. Жельвис. Назовем основные:

- инвектива как *средство установления контакта и узнавания* друг друга членами данной микроподгруппы, установление корпоративного духа общающихся. К этой группе слов и выражений можно отнести «жизнерадостные вокативы, эмоционально выраждающие положительное отношение» [Жельвис 1997, с. 100] говорящего к адресату или речевой ситуации в целом. Например, приветствуя члена своей компании, ему говорят: «Привет, падло!» Обязательным условием при этом является ожидание адресанта, что адресат не обидится на инвективу и имеет право ответить подобным же образом;
- инвектива как *средство дружеского подтрунивания или подбадривания*. Здесь используется в целом тот же вокабуляр, что и в первом случае, но в роли инвективанта выступает лишь один из говорящих, как правило, обладающий большим авторитетом в данной микроподгруппе, тот, к чьему мнению прислушиваются;
- инвектива как *средство создания комического эффекта* – т.н. «виртуозная брань». Здесь бранное словоупотребление используется в функции своеобразного искусства, и говорящего «интересует в значительной мере не цель добиться унижения реципиента..., важнее сам процесс творчества, блеск демонстрируемых стилистических приемов *per se*». [Жельвис 1997, с. 40-41]

Стоит лишь заметить, что не только инвектива, но и ряд других внешне агрессивных высказываний не являются таковыми, когда используются при общении в «своей» микроподгруппе для реализации потребности самоутверждения, в качестве демонстрации оригинальности, остроумия, находчивости.

Данное положение подтверждают также исследования Е.Н. Гуц, которая отмечает, что «детские «угрозы» часто не что иное, как игра словами, шутка, иногда – «заигрывание», иногда – своеобразный конкурс веселых и находчивых». [Гуц 1997, с. 136]. Подобной точки зрения придерживается и М.В. Осорина, полагая, что «примером своеобразной тренировки и демонстрации социальных умений, обеспечиваемой фольклорными текстами и регулируемой определенными правилами, являются традиционные перебранки при встрече соперников двух

враждующих групп или просто мальчиков и девочек». По ее мнению, «нельзя прямолинейно утверждать, что дразнилка – только форма словесной агрессии, а потому негативное явление, с которым надо бороться». [Осорина 1983, с.40] На криптолалическую и контактоустанавливающую функции ругательств («бесцензурного разговора») указывает и Л.И. Скворцов. [Скворцов 1996, с.54]

Кроме того, классифицируя то или иное высказывание, в том числе высказывание ребенка, подростка, с точки зрения наличия в нем проявлений вербальной агрессии, необходимо в каждом конкретном случае устанавливать связь высказывания с реальными условиями общения, рассматривать его не изолированно, а в контексте речевой ситуации, то есть в соответствии со временем, местом, целями и характером общения, составом участников и т.д.

Так, например, типичные для подростков высказывания, типа: «Иди ты!» или «Врешь, гад!», являющиеся по своей внешней форме грубым требованием или оскорблением, могут выражать в определенной ситуации страх или удивление или выступать своеобразной формой положительной оценки. В последнем случае они приблизительно соответствуют по смыслу междометиям, вроде «здорово!», «ух ты!». Фраза «Я убью тебя!» может, в зависимости от контекста, звучать в подростковой речи и как серьезная угроза, выражение крайнего возмущения, и как шутливое восклицание, и как косвенное приглашение к словесной игре – «подколка», «подначка».

По нашим наблюдениям, типичные для речи школьников оскорблений в адрес собеседника не следует также путать и со внешне сходными по форме и ситуациям употребления неаггрессивными высказываниями. Основное отличие таких высказываний от оскорблений является отсутствие у говорящего агрессивного намерения и адекватное их восприятие адресатом. К подобного рода высказываниям, по нашему мнению, относятся следующие:

- *необидные прозвища* – «клички», которые существуют практически в любой, даже самой высоко организованной речевой среде; эмоционально нейтральны; их употребление имеет целью не оскорбление, а называние, обозначение адресата, выявление его отличительных признаков, выделения из ряда подобных // сп. намеренные оскорблений – также производные от фамилий, или по характерному признаку объекта, но имеющие целью оскорбить, разозлить, унизить партнера и этой цели достигающие;
- *ритуальные обращения* – бытуют в определенной, чаще всего замкнутой речевой среде, например, в некоторых молодежных неформальных объединениях, группировках («толкиенисты», «рэпперы», «байкеры» и пр.); имеют положительные коннотации; целью таких обращений является узнавание друг другом членов данной языковой группы.

Например, слово «гоблин», которое можно употребить как оскорбление (со значением «уродливый», «некрасивый»), в среде толкиенистов (поклонников творчества писателя Д.Р.Р. Толкиена) используется как ритуальное обращение или приветствие. Слово «жаба», которое в повседневном речевом общении может выступать в функции оскорблений, а в среде некоторых объединений панков, исповедующих идею пренебрежения ко внешнему виду, оно являлось традиционным обращением к девушке.

Однако, несмотря на рассмотренные особенности детской и подростковой речи и связанную с ними необходимость интерпретации того или иного высказывания, специфику его функционирования в реальных условиях общения школьников, проблема вербальной агрессии в школьной речевой среде остается очень актуальной и требует самого серьезного исследования, причем не только в социальном, психологическом, лингвистическом, но и – в педагогическом и методическом аспектах.

Гут Е.Н. К проблеме типичных речевых жанров языковой личности подростка // Жанры речи. Саратов, 1997.
Добрович А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М., 1997.

Осорина М.В. Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований (к проблеме этнографии детства) // Современная этнография. 1983. № 3.

Седов К.Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комpliment», «колкость» // Жанры речи. Саратов, 1997.

Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. М., 1996.

Старова О. В. Средства массовой информации как источник агрессии // Прикладная психология и психоанализ. М., 2000. № 2.

Щербинина Ю.В. Методы диагностики речевой агрессии // Прикладная психология и психоанализ. М., 2001. № 3.

М.С.Саломатина

Коммуникативное поведение студента - филолога (содержательно-тематический фактор)

Приведем некоторые результаты исследования коммуникативного поведения студента – филолога. Исследование проводилось среди студентов филологического факультета на протяжении трех лет. Мы исследовали одну и ту же формальную группу, что дало возможность рассмотрения некоторых показателей в динамике.

Мы анализировали процесс коммуникации, происходящий исключительно внутри интересующего нас коллектива. Таким образом, круг общения четко определен и постоянен. В ходе анализа содержательно-тематического фактора общения выявлены следующие особенности.

Наиболее значимыми для студента-филолога в учебной среде являются темы, непосредственно связанные с процессом обучения. Следовательно, мы можем констатировать преобладание ситуативно обусловленной тематики. Говоря о тематике, относящейся к учебному процессу, мы имеем в виду две основные тенденции:

1. Обсуждение текущих учебных дел, таких как экзамены, лекции, семинары и т.д.
2. Обсуждение проблем, относящихся к сфере филологического знания, требующего от участников интеракции достаточно высокого уровня профессиональной гуманитарной подготовки, владения терминологией.

В связи с тем, что сферы, определяющие содержательную сторону коммуникации (преимущественно литература, русский язык), предполагают выход в глобальное гуманитарное пространство, автоматически происходит расширение тематики.

Но, безусловно, что в круг обсуждаемых студентами-филологами вопросов входят и те, которые являются приоритетными среди большей части современной молодежи вообще (кино, музыка, политика, спорт, мода и др.).

Говоря о тематике, коснемся вопроса о коммуникативных табу в общении студентов-филологов. Под коммуникативным табу понимается действующий в общении запрет на употребление тех или иных слов, затрагивание определенных тем в разговоре. Табу делятся на речевые и тематические, жесткие и мягкие (Лемяскина, Стернин 2000).

Результаты нашего исследования позволяют констатировать отсутствие тематических табу в повседневном неформальном общении студентов-филологов. Это во многом связано с равенством социального, внутригруппового статуса коммуникантов, с отсутствием возрастных, профессиональных, культурных барьеров.

Однако мы можем отметить наличие речевых табу. Так, например, жестко табуировано употребление нецензурной лексики в процессе общения, особенно когда он разворачивается в форме полилога, в который включено большое количество коммуникантов. Употребление табуированной лексики в этом случае может получить открытое осуждение. Но внутри некоторых неформальных объединений, на которые распадается формальная группа, употребление нецензурной лексики относится к числу мягких коммуникативных табу.

Очень ярко эмоциональные и интеллектуальные характеристики студента-филолога проявляются в использовании экспрессивной эмоционально-оценочной лексики. Поскольку экспрессивная лексика – это языковая зона выбора предпочтительного знака, то количественная и качественная характеристика её употребления позволяет судить о свойствах говорящего субъекта (Трипольская 1994).

Отмечается высокая частотность употребления эмоционально-оценочной лексики в речи студентов-филологов, используемой для характеристики различных предметов и явлений и для выражения своего отношения к ним (например «мерзкая статейка», «убийственная лекция», «гнусный тип»). Необходимо сказать также, что среди указанной лексики высок удельный вес жаргонизмов, у которых как раз эмоционально-оценочная функция отодвигает номинативную на второй план. Здесь мы можем говорить как о студенческом жаргоне (препод, универ), так и об употреблении лексики, относящейся к общенациональному сленгу (например, наиболее частотными являются «лажа», «плохотрон», «гон»).

Но в то же время нельзя говорить о злоупотреблении студентами-филологами в своей речевой практике эмоционально-оценочной, и в частности жаргонной лексикой, так как студент-филолог, будучи высокоразвитой языковой личностью, легко переключается с одного языкового регистра на другой, а также строит текст со смешением подъязыков.

Чрезвычайно важную роль в коммуникативном поведении студента-филолога играют прецедентные тексты. В рассмотрении этого аспекта мы опираемся на работу Ю.Н.Караурова «Русский язык и языковая личность» и пользуемся его терминологией. Выделяются два основных способа введения прецедентных текстов в дискурс языковой личности студента-филолога:

1. Обращение к прецедентным текстам в целях номинации, когда знак, вводящий прецедентный тест, указывает на какое-то характерное свойство, типовую примету, отождествляется с наиболее заметной, запоминающейся и потому всем известной чертой персонажа, писателя или всего произведения (Караулов 1987). («Прекрати смотреться в зеркало – Нарциссом станешь!» здесь актуализируется миф о Нарциссе, имя которого выступает как синоним самовлюбленности, страсти к самолюбованию. «Да, наша стипендия – это явно не шагреневая кожа». Здесь выражение «шагреневая кожа» из одноименного романа Бальзака выступает как синоним возможности осуществления желаний.);

2. Цитации.

а) включение некой цитаты, приписываемой (или не приписываемой) определенному автору в качестве правила, формулы («Гений и злодейство, - сказал Александр Сергеевич, - две вещи несовместные». Как сказал один мудрый человек, «льстить – значит говорить человеку именно то, что он думает о себе».)

б) цитата продолжает и развивает течение оригинального дискурса. Главная её цель – облегчение способа аргументации говорящего. Указание на источник цитаты также может отсутствовать (« Я знаю только то, что ничего не знаю», но некоторые и этого не знают, поэтому я и веду себя так нескромно.)

в) скрытое цитирование, в том числе трансформирование цитаты («Что за комиссия, создатель», ходить в читалку каждый день.)

Прецедентные тексты выполняют в дискурсе студента-филолога функцию «интеллектуально-эмоциональных блоков-стереотипов», образцов, своего рода мерок для сопоставления. Вводя в свою речь прецедентные тексты, студент-филолог как бы присваивает себе духовные ценности мировой культуры, делает их принадлежностью своего духовного мира.

То, что студент- филолог свободно оперирует материалом русской и мировой литературы, говорит о широких профессиональных знаниях, о высоком интеллектуальном и творческом потенциале, означает стремление выйти за рамки обыденности, повседневности в использовании языка.

Говоря о вербальном компоненте в процессе коммуникации языковой личности, нельзя забывать и о другой его стороне – невербальном поведении, которое также, как и вербальное, обусловливается рядом экстралингвистических факторов.

Если говорить о степени интенсивности мимики и жестикуляции, необходимо сказать, что уровень мимики выше, чем уровень жестикуляции. Мимика играет более значимую роль в процессе коммуникации студентов-филологов. Значение жестикуляции в передаче некой эмоциональной или интеллектуальной информации невелико, хотя в ситуации неформального общения использование жестикуляции заметно активизируется.

Трипольская Г.А. Экспрессивное слово как средство экспликации языковой личности. // Языковая личность: проблема выбора и интерпретации знака в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1994.

Л.В. Сретенская, Н. Турунен

Из наблюдений над коммуникативным поведением финских студентов

В данной статье представлены наблюдения над коммуникативным поведением финских студентов на занятиях по русскому языку в Финляндии и в России, собранные в течение нескольких последних лет. Мы также используем наблюдения других преподавателей, работающих с финскими студентами в России и в Финляндии.

И.А. Стернин (Стернин 2000) предлагает для удобства описания в рамках параметрической модели описания коммуникативного поведения коммуникативные признаки обобщать в параметры, а параметры – в факторы. Он выделяет следующие факторы: контактность, коммуникативная самоподача, открытость, коммуникативная приветливость, соотношение формального и неформального общения, вежливость, регулятивность, толерантность, тематическая направленность общения, круг общения, близость к собеседнику, активность жестикуляции, выраженность мимики, громкость и темп общения. В рамках данной статьи мы рассмотрим не все названные факторы и не все параметры, входящие в эти факторы, а лишь те, которые проявляются наиболее ярко и очевидно в учебной коммуникации. Наши наблюдения могут быть полезны при описании таких факторов как *контактность, вежливость, круг общения, толерантность, жестикуляция и мимика*.

Фактор контактности включает в себя такие параметры, как общительность, эмоциональность, коммуникативная доминантность, контакт взглядом, паузы в общении и др.

«Типичный» финский студент в России – это студент, мало общающийся со студентами других национальностей, редко показывающий эмоции, немногословный, допускающий длительные паузы в общении, не стремящийся доминировать в группе. Сравнивая их поведение в России с поведением в родной стране, мы отметили, что в Финляндии студенты более общительны, больше говорят, более свободно выражают эмоции. Всё это можно объяснить их нахождением в родной культуре. В России же проявляются более явно их типичные черты – настороженность по отношению к незнакомым людям, к незнакомой культуре, немногословие, сдержанность, нежелание вступать в контакты, особенно с иностранцами.

Трудно ждать активности от финских студентов на занятиях, особенно по разговорной практике, каждый ответ приходится просто «вытягивать» из них.

У финских студентов в аудитории практически отсутствует мимика, невербальная реакция на то, что говорит преподаватель, так что часто невозможно определить, в какой степени они понимают то, что им объясняют, интересен ли им предлагаемый материал или нет. Пассивность в общении проявляется и в монотонности и негромкости речи, в отсутствии жестикуляции. Сами студенты отмечают, что по сравнению с русскими у финнов пониженный уровень жестикуляции и мимики.

Следует заметить, что в последнее время преподаватели в России сталкиваются и с «нетипичными» финскими студентами, которых, однако, немного. Как правило, это студенты, которые учились в других странах (в основном, в Швеции) или жили там довольно долгое время. Такие студенты более открыты и даже откровенны в общении. Они более улыбчивы и реагируют на юмор. Большую роль также играет мотивация в обучении: те студенты, которые сознательно ставят перед собой цель овладения русским языком и видят перспективы использования его в своей будущей профессиональной деятельности, более активны, чем те, которые приезжают только по необходимости пройти курс по языковой практике.

В учебной коммуникации финские студенты проявляют вежливость к преподавателям и к своим сокурсникам, не выражают категорично несогласие, практически не вступают в дискуссии и очень осторожно выражают своё отрицательное мнение о российской действительности в аудитории, хотя в критической ситуации возможен эмоциональный взрыв (например, студента обокрали или с ним грубо обошлись). В такой толерантности проявляется типичная для финнов ориентация на сохранение лица собеседника, боязнь ненароком обидеть кого-то, нежелание вступать в открытые конфликты, стремление к достижению компромисса. Однако на занятиях в Финляндии студенты более свободны и категоричны в высказываниях о русских, показывают больше эмоций. Здесь, в отличие от России, легче можно заметить то, что по-настоящему волнует их, к чему они неравнодушны.

Что касается круга общения, то, как уже говорилось выше, в России финские студенты, в основном, держатся собственной особой группой, реже вступают в контакты с русскими, чем студенты из других стран. Нам кажется, что у некоторых студентов даже нет желания лучше узнать русских, увидеть жизнь россиян «изнутри». Большинство из них живёт вместе в общежитии, случаи проживания в русских семьях редки. Многим за время прохождения языковой практики в России так и не удаётся познакомиться с русскими. В нашей преподавательской практике было лишь несколько случаев, когда студенты говорили: «Здесь в России я хочу быть как русский». В Финляндии мы также наблюдали, что финские студенты не стремятся вступать в контакты с теми русскими, которые учатся вместе с ними на гуманитарном факультете.

Сделаем некоторые выводы. Контрастивный анализ поведения финских студентов в учебной коммуникации в России и в Финляндии позволяет утверждать, что основные особенности национального коммуникативного поведения проявляются наиболее ярко в иноязычной среде, нежели в родной. Мы не стремились создавать новые стереотипы или подтверждать старые о «молчаливых финнах», но наши наблюдения во многом подтвердили черты, представленные в обобщённом коммуникативном портрете финнов (Й. Лехтонен 1994, Сретенская, Турунен 2000). Следует подчеркнуть также, что в последнее время в коммуникативном поведении части финских студентов происходят изменения, которые можно объяснить тем, что молодёжь быстрее воспринимает новое, становится активнее и коммуникабельнее.

Интересно было бы сравнить выявленные особенности коммуникативного поведения финской молодежи с поведением взрослых финнов. Это – задача дальнейшего исследования.

Сретенская Л.В., Турунен Н. Коммуникативно-речевой автопортрет финнов // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1- Воронеж, 2000.- С. 21-25.

Сретенская Л.В., Турунен Н. Из опыта работы с финскими студентами// Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2- СПб, 2001.- С. 120-122.

Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения.- Воронеж, 2000.
Lehtonen J. Vaikeneva suomalainen – myytti ja todellisuus. Tempus 5, 1994, P. 5-8.

Г. Я. Селезнева

Из наблюдений над коммуникативным поведением китайских студентов

Преподаватель русского языка как иностранного нередко сталкивается с различиями в коммуникативном поведении китайских и русских студентов. Пытаясь понять особенности китайского коммуникативного поведения, мы обращаемся к китайской культуре. Многое можно объяснить, если вспомнить конфуцианско-даосистские этические принципы, которые и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев (Тань Аошуан 2000, с.46).

Первое, что бросается в глаза при общении с китайскими студентами - это их закрытость. Лицо китайца спокойно вне зависимости от того, что он переживает. «Внутри и вверху не одинаково»,- говорит китайская пословица.

Согласно конфуцианско-даосистскому учению, человек должен быть уравновешенным, внешне бесстрастным, он должен сдерживать проявление эмоций. Русский преподаватель бывает поставлен в тупик, когда в ответ на его замечания китайский студент улыбается. Эта улыбка читается русским как знак равнодушия, насмешки. Дело же обстоит иначе: китаец не должен показывать свое огорчение. Улыбка у китайцев – признак вежливого, уважительного отношения к собеседнику, вне зависимости от того, о чём идёт речь.

Любопытно наблюдать реакцию китайских студентов на похвалу. Как правило, она не принимается. Студенты начинают возражать, говорить о своих недостатках. Не находит в их среде поддержки и желание преподавателя выделить одного студента. По традиции человек не должен выставлять свои достоинства напоказ. «Это не так, я не такой хороший», - принято говорить в Китае в ответ на похвалу в лицо.

Китайский студент обычно не называет преподавателя по имени – отчеству, обращаясь к нему, он говорит «преподаватель». Мы объясняем это незнанием русского речевого этикета, трудностями русского именования. Отчасти это так, но только отчасти, так как у китайцев произнесение имени преподавателя табуировано. На родине преподаватель называет полное имя и фамилию учеников, а называть студентов только по имени, как часто делают русские преподаватели, значит, проявлять к ним неуважение.

Согласно китайской этике, человек обязан знать свое место и не нарушать установленный порядок. Этот принцип связан прежде всего с возрастной и социальной иерархией. Почтительное отношение к старшему по возрасту и социальному положению – характерная черта китайской культуры. Проявление ее – вопрос, обычно вызывающий смущение у русских женщин – преподавателей: «Сколько вам лет?». У русских этот вопрос – табу, так как старость для европейцев – это увядание, потери, то, чем вряд ли можно гордиться. Для китайцев со старостью связаны представления об опыте и мудрости, старость почтается тем больше, чем старше человек. Потому и задает китаец вопрос о возрасте, чтобы узнать, в какой степени почтительно он должен обращаться к преподавательнице.

Молодое поколение китайцев не может позволить себе на равных спорить с человеком, старшим по возрасту или социальному статусу. Тем не менее китайских студентов нельзя назвать излишне податливыми, не умеющими добиваться цели. Терпение и уступчивость, которые были традиционными ценностями конфуцианско-даосистской культуры, своеобразно преломляются в сознании современного китайца. Студенты из Китая обычно настойчиво добиваются своего. Но эта настойчивость не носит характера грубого давления, скорее, это рассказ об обстоятельствах, которые вынуждают добиваться просимого. Общаясь таким образом с русскими преподавателями, китайцы зачастую быстрее достигают желаемого, чем вкладывающие в амбиции русские студенты.

Китайцы высоко ценят личный контакт, который помогает людям решить многие проблемы. Они стараются найти в общении с преподавателем точки соприкосновения, при этом субординация не перечеркивается, а подчеркивается. Высокая степень вежливости, внимание к собеседнику, отсутствие категоричности становятся средствами коммуникативного воздействия. Кстати, умение добиваться своей цели, не допускать недоделок тоже входит в кодекс достойного человека, культивируемый в Китае.

Не жаловаться на судьбу и людей, а самосовершенствоваться через труд – этот конфуцианский принцип пересилил в сознании современного китайца даосистский принцип недеяния как высшего проявления действия. Преподаватель русского языка, понимая, как отличны системы родного и изучаемого языков, должен набраться терпения на начальном, замедленном по русским меркам, этапе обучения, так как только на 3 - 4 году китайские студенты, благодаря своей работоспособности, выходят на достаточно высокий уровень владения русским языком.

Таким образом, многие черты коммуникативного поведения современных китайских студентов своими корнями уходят в традиционные ценности китайского народа. Они связаны (не всегда осознанно для самих китайцев) с конфуцианско-даосистскими этическими принципами, в частности с тем, что человек должен сдерживать проявление своих эмоций, быть уравновешенным, не выставлять свои достоинства напоказ, не нарушать установленный порядок, не допускать недоделок. Эти древние принципы стали частью менталитета современных китайских студентов, и они в дальнейшем развиваются и совершенствуются.

Тань Аошуан. Модель этического идеала конфуцианцев //Логический анализ языка. М., 2000.

К. М. Шилихина

Коммуникативное поведение русских пожилых людей

(на примере общения с незнакомыми молодыми людьми)

В данной статье нам хотелось бы остановиться на особенностях общения пожилых людей с более молодыми собеседниками в тех ситуациях, когда коммуниканты не знакомы друг с другом. Интерес к теме продиктован тем, что в российской коммуникативной культуре данная ситуация обладает рядом особенностей, отсутствующих в других культурах.

Общеизвестно, что выбор речевых средств осуществляется участниками общения исходя из конкретных условий общения. Также не секрет, что для каждой коммуникативной культуры существуют некоторые типичные ситуации общения и, соответственно, более или менее типичные речевые средства реализации коммуникативной интенции в данных ситуациях — носитель опирается на некоторые нормы и стандарты общения.

Приоритетность того или иного компонента коммуникативной ситуации может выступать как проявление собой национально-культурной специфики употребления различных средств речевого воздействия. Например, если в одной коммуникативной культуре при прочих равных условиях решающим фактором при выборе языковых средств будет степень знакомства между участниками общения, то в другой культуре доминировать может то обстоятельство, что один из коммуникантов гораздо старше собеседника, а степень их знакомства оказывается при этом нерелевантной.

Это приводит к тому, что, говоря языком лингвистической прагматики, существуют речевые акты, условия использования которых неодинаковы в различных коммуникативных культурах. Примером такого речевого акта для русской коммуникативной культуры является совет.

Наличие высказываний — советов в различных культурах ни у кого не вызывает сомнений. С помощью совета говорящий стремится изменить поведение адресата, при этом действие, к которому побуждается адресат, является для него выгодным. Кроме того, адресат вправе решать, совершать или не совершать данное действие.

Приведенная прагматическая характеристика совета несет информации об условиях успешного использования совета в повседневном общении в конкретной коммуникативной культуре. Она и не может включать в себя такую информацию, поскольку типичные ситуации, в которых носители различных культур могут использовать совет, могут быть совершенно различны.

Укажем некоторые наиболее типичные для западных культур компоненты ситуации использования речевого акта совета: один из коммуникантов обладает более высоким социальным статусом, либо участники общения имеют равные статусы. Кроме того, совет используется в ситуациях, когда собеседники хорошо знакомы друг с другом.

В рассматриваемой нами ситуации в российской коммуникативной культуре возраст рассматривается коммуникантами как приоритетный компонент, поскольку он предполагает наличие/отсутствие значительного жизненного опыта. Сами пожилые люди исходят из пресуппозиции о том, что накопленный ими жизненный опыт должен быть передан молодежи. Желание молодежи перенимать этот опыт, степень знакомства коммуникантов друг с другом значения при этом не имеют.

Для вступления в контакт в исследуемой ситуации пожилому русскому человеку обычно не требуется каких-либо особых контактоустанавливающих фраз. Началом диалога служит сам совет или любое другое высказывание, направленное на изменение поведения собеседника.

Чаще других объектами советов становятся молодые матери с детьми в общественных местах. Пожилые люди охотно дают советы по вопросам правильного обращения с малышом, выбора детской одежды в зависимости от погоды.

(В «Детском мире» мать подбирает девочке сапоги. Подходит незнакомая пожилая женщина):

— Эти сапоги ей малы. Я вот хожу, для своей внучки выбираю, а она у меня такая же вот, так я думаю, они ей малы будут.

Если более молодой собеседник отказывается от совета, возникает конфликтная ситуация, поскольку русский человек считает, что в любой ситуации совет должен быть принят с благодарностью:

— Ты бы ребенка-то застегнула.

— Спасибо, я сама как-нибудь разберусь.

— Как это сама! Ей советуют, а она еще и хамит! (устная речь, пожилая женщина — молодой матери с ребенком)

В данной ситуации инициатор совета отвергает возможность принятия решения адресатом совета. Таким образом, в данной ситуации совет приобретает черты приказа, т. е. такого побуждения к действию, при котором у адресата не остается права на самостоятельное принятие решения.

Очевидно, что подобное стремление давать советы незнакомому собеседнику объясняется коммуникативными традициями, сложившимися в российской культуре: сюда можно отнести и высокую контактность, и высокую эмоциональность, и стремление к коммуникативной доминантности, и ярко выраженное желание корректировать поведение собеседника (Стернин 2000).

Другим эффективным способом коррекции поведения незнакомого молодого собеседника у русских пожилых людей выступают угрозы и предупреждения. Угрозы могут быть направлены как в адрес кипризничающего ребенка, так и в адрес его родителей. Приведем пример: маленькая девочка устала идти пешком по снегу, кипризничает и уселась в снег на остановке маршрутного такси в знак протеста. Мать убеждает ребенка встать со снега. В это время мимо проходит пожилая женщина:

— Ты что ж это ребенка в снег посадила, мамаша!

— Никто ее в снег не сажал.

— Подними ее сейчас же!

- Извините, мы как-нибудь сами разберемся.
- (Кричит) Ты что, не видишь, что я — учительница?
- Нет, не вижу.
- (Кричит) Я сейчас милицию позову, пусть они у тебя ребенка заберут и родительских прав лишат! (устная речь)

Схожая ситуация складывается в общении стариков с маленькими незнакомыми детьми, которые капризничают в общественных местах, на улице. Пожилые люди вмешиваются в диалог родителей с плачущим или кричащим ребенком, предлагая забрать малыша с собой или отвести ребенка к сказочному существу (бабай, Кащей, баба-яга и др. нечисть, а также в милицию):

- Вот будешь плакать — я тебя с собой заберу! (устная речь)
- Что же ты такой капризный! Будешь так капризничать, мама отдаст тебя бабаю! (устная речь)

Фактически говорящий использует угрозу для коррекции поведения малыша, и в большинстве ситуаций цель не достигается, поскольку от испуга и обиды ребенок начинает кричать еще громче.

С точки зрения представителей иной коммуникативной культуры (например, американской или европейской) использование угрозы в адрес незнакомого ребенка, тем более в присутствии его родителей, может показаться по меньшей мере странным.

Следует отметить, что коррекция поведения ребенка — не единственный повод для вступления в контакт с малышами. Представители старшего поколения, особенно женщины, любят общаться с незнакомыми маленькими детьми. Они привлекают внимание детей фразами типа: «*Ой, кто это такой маленький тут к нам пришел!*», стремятся угостить малыша чем-нибудь сладким, а если родители просят ничего ребенку не давать (например, у малыша аллергия), то нередко обижаются, несмотря на объяснения.

Зачем незнакомые пожилые люди, вступая в общение с молодыми людьми или маленькими детьми, используют советы, угрозы?

Во-первых, пожилые люди традиционно стремятся привести поведение окружающих в соответствие с нормами, а названные речевые акты являются кратчайшим путем достижения коммуникативной цели.

Во-вторых, вероятной причиной может быть желание открыто продемонстрировать свою доминантную позицию в данной ситуации общения, подчеркнуть свой опыт, возраст, знания, право на авторитетное суждение.

Сложившиеся в российской коммуникативной культуре традиции дают возможность представителям старшего поколения открыто воздействовать на поведение более молодых собеседников, хотя последние часто склонны воспринимать высказывания стариков как коммуникативное давление.

Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение // Проблема национальной идентичности в литературе и гуманитарных науках XX в.: Лекции и материалы Зимней школы (Воронеж, 24 января — 4 февраля 2000 г.). Т. 1. — Воронеж: ЦЧКИ, 2000. С. 95—128.

Межвозрастное общение

Е.Е Ляксо

Акустический аспект формирования коммуникативных отношений в системе «мать-ребенок» на протяжении первого года жизни*

Речевая коммуникация отличается от других способов передачи информации, к примеру, жестов и мимики, использованием инструмента человеческого языка. Коммуникативная функция языка основывается на его знаковой природе. Указывают [1], что в онтогенезе приобретение коммуникативного мастерства, проявляющегося в полноценных диалогических отношениях, связано с постепенным овладением ребенком коммуникативными навыками (КН). На ранних этапах развития младенец способен реализовать, преимущественно посредством вокализаций, такие КН как, привлечение внимания взрослого, реагирование на его реплику, и поддержание контакта. Отмечают, [2], что уже в плаче 2-х месячного младенца выделяются активные интонационные характеристики, рассматриваемые взрослыми как обращенность и ориентированность на их деятельность. Инициатива в общении на первом году жизни ребенка преимущественно принадлежит его матери [3]. Речь мам, обращенная к ребенку конца первого года жизни, благодаря своей организации: сегментации предложений, наличию длительных пауз между высказываниями, просодически выраженным словам, разнообразию интонаций, передает информацию о фонемных категориях русского языка и структуре слова, акцентирует внимание ребенка на свойствах предмета и явлениях, стимулируя когнитивное развитие; способствует формированию навыков коммуникации [5]. Овладение диалогическими навыками в онтогенезе широко изучается в работах школы С.Н.Цейтлин [6]. Однако, акустический аспект раннего речевого взаимодействия в системе «мать-ребенок» изучен мало.

Задачей настоящего исследования явилось выявление возможности реагирования детей с разным психофизиологическим статусом на обращенную к ним материнскую речь (МР), и определение акустических параметров звуковых сигналов младенца и речи матери.

В настоящем исследовании изучали акустический аспект формирования вокально-речевых коммуникативных отношений в системе «мать-ребенок» на протяжении первого года жизни. С этой целью проводили аудио и видеозапись, и последующий перцептивный, аудиторский и инструментальный акустический анализ звуковых сигналов детей и речи их матерей в 10 парах «мать - ребенок», в 3, 6, 9, 12 месяцев. По заключению педиатров 5 детей развивались в соответствии с возрастными нормативами (в дальнейшем эта группа детей рассматривается в качестве нормы), 5 детей при рождении имели диагноз – перинатальная энцефалопатия (ПЭП) тяжелой степени, который был снят 4-м детям в возрасте одного года, у одного - в полтора года (группа риска). В таблицах представлены некоторые характеристики мам, их отношение к ребенку (табл.1) и основные показатели развития разных когнитивных сфер младенцев, оцениваемых на основе КИД-шкалы (табл.2). Все анкеты заполняли матери детей.

Табл. 1. Некоторые характеристики изучаемых мам

| N | Оцениваемый параметр | Группа нормы | Группа риска |
|---|---------------------------|----------------------------|-----------------------|
| 1 | Возраст (в годах) | 26±3 (22-31) | 25±2.6(21-29) |
| 2 | Время проживания в СПб | 4-с рождения 1-с 13 лет | 5-с рождения |
| 3 | Образование | 3-средн., 2-выш. | 1-средн., 4-выш |
| 4 | Семейное положение | 5-полная семья | 1-неполная с., 4-п.с. |
| 5 | Срок гестации (в неделях) | 39,4±0,5 (39-40)нед. | 38±1,3 (37-41)недель |
| 6 | Хронич. заболевания | 5-нет | 1- х.з, 4-нет |

1.1. Данные, касающиеся сведений о мамах из вопросника «KID» шкалы (для детей моложе 1 года 4 месяцев)

| № | Оцени-ваемый параметр | Предлага-емые варианты ответов | Количество ответов | | | |
|----|--|--------------------------------|--------------------|----------|------------------|----------|
| | | | Первое полугодие | | Второе полугодие | |
| | | | Норма | Г. риска | Норма | Г. риска |
| 1. | Кто в основном воспитывает ребенка | мать | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | | бабушка | 1 | - | 1 | 2 |
| | | Отец | - | - | 2 | - |
| 2. | Обычное настроение того, кто воспитывает | бодрое | - | - | - | - |
| | | спокойное | 4 | 4 | 5 | 5 |
| | | раздраженное | - | - | - | - |
| | | подавленное | 1 | 1 | - | - |
| 3. | Что ценит в детях тот, кто воспитывает | послушание | - | 2 | - | 3 |
| | | общительность | 3 | 1 | 5 | 1 |
| | | любопытство | 5 | 2 | 2 | 3 |

Существенно, что данные о настроении мам и наиболее значимых для них особенностей поведения ребенка, не отличаются для группы нормы и риска. Однако такое качество, как послушание, является важным для восприятия ребенка мамами из группы риска, в то время как мамы группы нормы наиболее ценят в малыше общительность.

1.2. Данные социологической анкеты

| N | Оцениваемый параметр | Предлагаемые варианты ответов | Время тестирования (в зависимости от возраста ребенка) | | | |
|----|---------------------------------|-------------------------------|--|----------|----------|----------|
| | | | Первый месяц | | Один год | |
| | | | Норма | Г. риска | Норма | Г. риска |
| 1. | Отношение к ребенку зависит от: | Настроения ребенка | 1 | - | 4 | - |
| | | Физич.сост. ребенка | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | | Собственное самочувствия | 2 | 3 | 1 | |
| | | Отношения с мужем | 2 | 2 | 1 | - |
| | | Отн. с родителями | 1 | - | - | - |

| | | | | | | |
|----|---|---------------------------------|---|---|---|---|
| 2. | Суждение, выноси мое мамой по поводу воспитания ребенка | Строгое | 1 | 3 | 1 | 2 |
| | | Опекунство, но требовательность | 2 | 4 | | 2 |
| | | Спокойно-оберегательн. | 2 | 3 | 4 | 3 |
| | | Поддержка | 4 | 4 | 5 | 4 |
| | | Учет мнения ребенка | - | - | 2 | 1 |
| | | Должен нравится таким, как есть | 3 | - | 4 | - |
| | | Приспособливаться к ребенку | 4 | 1 | 2 | 1 |
| 3. | Преобладающие на момент опроса чувства | радость | 5 | 1 | 5 | 2 |
| | | Страх | - | 2 | - | - |
| | | Тревога | 3 | 3 | | 1 |
| | | Усталость | 3 | 5 | 3 | 3 |
| | | Затрудняюсь ответить | 1 | - | - | 2 |
| 4. | Меняется ли Ваше отношение | да | 1 | | 5 | 4 |
| | | нет | - | - | - | 1 |
| | | Затрудняюсь ответить | 4 | 5 | 2 | |
| 5. | Чувствуете ли Вы себя счастливой | Да | 1 | | 3 | 3 |
| | | Нет | - | - | - | - |
| | | Затрудняюсь ответить | 4 | | 2 | 2 |

Как следует из ответов, мамы группы риска в целом предъявляли к своим младенцам более строгие требования, чем матери группы нормы (табл.1,2), в тоже время, по оценкам матерей, дети из двух групп значимо не различались по своему развитию (табл.2). Наибольшие различия в оцениваемых параметрах выявлены для 3-х месячного возраста детей, для других возрастов характерны большие индивидуальные особенности у детей из группы риска.

Табл.2. Данные, касающиеся развития когнитивных сфер ребенка по вопроснику «KID» шкалы

| N | Область | 3 мес | | 6 мес | | 9мес | | 12 мес | |
|---|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|-----------|
| | | H | P | H | P | H | P | H | P |
| 1 | Познание | 3.3±0.4 | 2.6±0.5 | 6±0.1 | 6.2±0.5 | 9.5±0.4 | 8.8±4 | 12.4±0.8 | 12.2±1.2 |
| | | 2.9-3.9 | 2.2-3.5 | 6-6.4 | 5.7-7 | 9.1 | 8.3-9.1 | 11.9-14 | 10.3-12.3 |
| 2 | Движение | 2.9±0.3 | 2.2±0.2 | 5.8±0.1 | 6.2±1 | 9±1 | 8.6±0.7 | 13±0.7 | 12.2±0.7 |
| | | 2.5- | 1.8- | 5.7- | 4.9- | 7.5-10 | 7.6- | 12-14 | 10.8- |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | 3.4 | 2.7 | 6.1 | 8 | | 9.2 | | 12.7 |
| 3 | Язык | 3.3±0.4 0.4 2.9-4 | 2.7±2.1 1 0.2-5.4 | 6.2±0.8 8 4.8-7.2 | 5.3-1.8 2.5-7.5 | 9.6±0.5 5 9-10.2 | 9±0.2 8.5-9.0 | 13.6±1.6 1.6 12-16 | 12.5±2.2 2.2 10.4-16 |
| 4 | Самообслу живанie | 2.9±0.4 0.4 2.4-3.3 | 2.2±0.3 3 1.7-2.7 | 6.2±0.4 4 5.7-6.9 | 6.8±1.3 1.3 9.6 | 9.4±0.5 5 7-10.3 | 9.4±1 8-10.1 | 13.6±1 1 12-15 | 13.7±1.3 1.3 12.2-16 |
| 5 | Общениe | 3.3±0.6 0.6 2.4-4 | 3.2±0.5 5 2.7-4 | 6.2±0.4 4 5.8-6.8 | 6.3±1.7 3 4.6-8.9 | 9.2±0.3 4 8.9-9.5 | 9.3±0.4 4 8.7-9.7 | 12.7±0.7 0.7 12-13.9 | 12.9±2 2 10.5-15.3 |

Примечание: Знак ± стандартное отклонение. Данные в месяцах

Анализ МР, адресованной младенцам группы нормы и группы риска, выявил значимые различия в употреблении ключевых и функциональных слов, изменениях акустических характеристик ударных гласных, сегментации высказывания на более четкие единицы. Эти параметры, присущие речи мам группы нормы, (табл.3.) приводят к тому, что младенцы в ответ на обращенную к ним речь продуцируют звуки, имитируют гласные из ключевых и функциональных слов МР, звукосочетания, а в возрасте одного года – слова (выявлено для одного ребенка).

Табл.3. Основные параметры материнской речи, выявленные в МР, обращенной к детям группы нормы и группы риска.

| N | Оцениваемый параметр материнской речи | Особенности МР реализации параметров МР | | | | | | | |
|------|---------------------------------------|---|--------|----------------|-------|----------------|--------|--------|------------------|
| | | Норма (n=5) | | Группа риска | | | | | |
| | | | | 1 группа (n=2) | | 2 группа (n=3) | | 1 пол. | |
| | | 1 по л. | 2 пол. | 1 пол | 2 пол | 1 пол | 2 пол. | | |
| | Просодически выраженные слова | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.1. | Ключевые слова | + | + | + | + | + | (15%) | + | (12%) +1 мама |
| 1.2. | Функциональные | + | + | + | + | + | | + | + |
| 1.3. | Соотношение к/ф | K > Ф | K<Ф | K>Ф | | Уменьшение K | | | |
| 2. | Отличие от речи, обращ. к взрослому: | + | + | | | - | | | |
| 2.1. | По частоте основного тона | + | + | + | + | - | - | +мама | |

| | | | | | | | |
|------------|------------------------------|---|---|---|---|---|--------------|
| | удар- ных гласных | | | | | | |
| 2.1. 1. | В ключа- вых словах | + | + | + | + | - | - +1 мама |

| | | | | | | | |
|------------|--|-------------------------|------------------|---|---|-----------|--------|
| 2.1. 1. | В функ- циональ- ных | + | - (к 12м) | | | | - |
| 2.2. | Длит. удар- ных гласных | | | | | | |
| 2.2. 1. | В ключа- вых словах | + | + | + | + | - (1+) | - (1+) |
| 2.2. 2. | В функци- ональ- ных | + | - (к 12м) | + | + | | |
| 2.3. | Времен- ная органи- зация | | | | | | |
| 2.3. 1. | 5 мин. в модель- ных ситуа- циях | + | + | - | + | - | + |
| 2.3. 2. | Паузы м/д словами в предло- жении | - | + > к 12 м | - | - | - | - |
| 2.3. 3. | Паузы м/д предл. | + | + | - | + | - | - |
| 3. | Время м/д оконча- нием мате- ринско- го голоса и нача- лом детско- го | +(т е н д) | + > к 12 м | - | - | - | - |

| | | | | | | | |
|----|--|--|--------|---|-----------|---|---|
| 4. | Отли- чия при разных взаимо- дейст- виях с ребен- ком | | + | - | + | - | - |
| 5. | Основ- ные инфор- мацион- ные | | + > | Преимущест- венно - обращение, комментарий действий | Обращение | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| категории: 1.обращение, 2.поощрение,3. Звуковая игра, 4.комментарий действий ребенка, 5.имя, 6. Подтверждение (см.[4]) | | | Появление, практически отсутствие поощрения и подтверждения, появление запрета |
|---|--|--|--|

Примечание: пол. – полугодие, > больше, < меньше; «+» -наличие, «-» - отсутствие или значимое уменьшение

За ключевое слово принимали гипертрофированно артикуляционно выраженное слово, звук или звукосочетание, характеризуемое значимо высокими показателями длительности и формантных частот ударных гласных [4]. Под функциональным словом понимали просодически выраженное слово, в котором ударение, падающее на определенное слово, определяет смысл предложения.

В 3-месячном возрасте младенцы группы нормы имитировали только звуки [а] и [е]. Процент имитируемых звуков в 3-х месячном возрасте младенцев составил - $8,4 \pm 6,6\%$ от общего количества звуков, произнесенных ребенком при взаимодействии с мамой «лицо к лицу» за 5- минутный интервал времени. В 6- месячном возрасте имитирующими звуками явились [а], [о], [и]. При имитации наблюдается совпадение средних значений двух первых формант [а] и [о] гласных из ключевых слов материнской речи, и соответствующих гласно-подобных, имитируемых 6-и месячными детьми. Количество звуков имитируемых 6-месячными младенцами составляет $13 \pm 5,5\%$ от общего количества звуков. Длительность имитируемых ребенком звуков отличается от длительности соответствующих гласных материнского голоса. Со второго полугодия жизни дети начинают повторять вслед за мамой и более сложные звукосочетания. Количество имитируемых во втором полугодии звуков составляет $18 \pm 12\%$ - для детей 9-и месячного возраста и $26 \pm 21\%$ - для детей 12-месячного возраста. Характеристики имитируемых 9-месячными детьми звуков, несмотря на приближение к соответствующим спектральным параметрам гласных материнского голоса, имеют с ними большее различие, чем в 6-и месячном возрасте. Расхождение в значениях формантных частот еще более выражено для характеристик звуков 12-и месячных детей. Следует отметить, что длительность имитируемых звуков детьми 12-и месячного возраста значимо не отличается от соответствующей длительности гласных материнского голоса.

Отличительная особенность организации материнской речи, направленной 12- месячным детям, заключалась в соблюдении паузы, между окончанием звучания детского голоса и началом звучания материнского, большей длительности ($p < 0,001$ по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни), чем при общении с младенцами первого полугодия жизни и 9-месячными детьми. Этот факт позволяет предположить, что мама предоставляет ребенку большее время (1102 ± 989 мс, от 80 до 4699 мс) для возможного ответа на ее обращение при разных формах взаимодействия. При этом все мамы выдерживали большую по времени паузу (1215 ± 776 мс; от 206 до 8600 мс) при игровом общении с ребенком, когда акцентировали внимание на описании и свойствах игрушек. В этом случае вероятность звукового ответа ребенка на обращение матери была достоверно выше, чем при иных взаимодействиях.

На основе анализа категорий МР, акустического анализа ударных гласных из функциональных и ключевых слов МР обращенной к детям группы риска, выделено 2 группы матерей с разной стратегией взаимодействия с детьми (табл.3). В первой группе ($n=2$) МР обращенная к ребенку отличается от речи предназначеннной взрослому и изменяется с возрастом ребенка; во второй группе ($n=3$) МР адресованная младенцу не отличается от речи, направленной к взрослому и не меняется с возрастом ребенка. Речь одной мамы 2-ой группы изменяется со второго полугодия жизни ребенка и к его 12 месячному возрасту по ряду параметров не отличается от группы нормы. Однако звуковое развитие этого младенца значимо отличалось отсутствием имитации и вокальных ответов на МР от «речевой компетенции» детей из группы нормы.

В речи мам, обращенной к детям, выявлены информативные категории по аналогии с группой нормы. Для всех мам основным является обращение к ребенку, произнесение его имени; для МР 1-ой группы значимых различий с данными, полученными по норме, не выявлено за исключением появления запретов. Для МР 2-ой группы отсутствует или используется редко (особенно в возрасте детей 3 и 6 мес. - $7 \pm 4\%$ и $12 \pm 10\%$ - соответственно) звуковая игра. С 6-месячного возраста детей добавляется запрет в виде произнесения мамой слова «нельзя» и составляет 12-18% от общего числа категорий; разговор с экспериментатором занимает до 65% времени. У мам 1 группы при обращении к детям преобладает восклицательная и вопросительная речь, как и у мам группы нормы.

Для мам 2- ой группы более характерна спокойная, интонационно не окрашенная речь. Не выявлено изменений в материнской речи с возрастом ребенка. Исключение составляет МР одной мамы со второго полугодия жизни ее

младенца, ей становится свойственно увеличении эмоционально окрашенной речи, обращений к ребенку, его поощрение.

В эмоционально окрашенной речи мам 1-ой группы выявлены ключевые слова, число которых уменьшается во втором полугодии. В МР 2-й группы процент ключевых слов составляет около 15 %; динамики изменения соотношения ключевых и функциональных слов не выявлено. Длительность ударных гласных в ключевых и функциональных словах индивидуальна для каждой из мам.

Материнские высказывания (вторая группа), обращенные к детям 9- и 12-месяцев, значимо не различались по длительности: не выявлено значимых изменений в длительности пауз между детским и материнским голосом с возрастом ребенка. Таким образом, при анализе материнской речи, обращенной к детям с нарушениями ЦНС, выявлены разные стратегии взаимодействия с младенцами, которые согласно предварительным данным, по-разному влияют на овладение ребенком речью.

Существенно, что для детей из группы риска (вторая группа по критерию материнской речи) не выявлена имитация материнского голоса на протяжении первого года жизни. Количество звуков, издаваемых малышами при разных типах взаимодействия с мамой значимо меньше, по сравнению с этим показателем у нормально развивающихся младенцев. Для одного из двух детей, относимых к 1-ой группе (по данному критерию) выявлена единичная имитация гласного [а] одним ребенком 6-месячного возраста. Другой ребенок в возрасте 9-месяцев на обращенную к нему речь матери отвечал последовательностью звуков, но не содержащий звук, который его просила произнести мама. Несмотря на схожесть МР (первая группа), обращенную к детям групп риска и нормы, реакция детей на нее значительно различается.

Таким образом, полученные данные показали, что формирование КН зависит от функционального состояния ребенка и наличия или отсутствия в материнской речи, обращенной к младенцу специфических особенностей, отличающей ее от речи предназначеннной взрослому. Реагирование на материнскую речь, заключающееся в имитации звуков ее голоса, выявлено только для детей группы нормы.

Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы/ Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.2., СПб. Изд-во «Союз» 2001. С. 35-58

Кушнир Н.Я. Динамика плача ребенка в первые месяцы жизни // Вопросы психологии. 1994. №3. С.53-6

Ляксо Е.Е. Особенности акустического взаимодействия в системе «мать-дитя» на ранних этапах онтогенеза // Детская речь: психолингвистические исследования /Сборник статей. Отв. ред. Т.Н.Ушакова, Н.В.Уфимцева. М.: ПЕР СЭ, 2001. С.88-101

Ляксо Е.Е. Некоторые характеристики материнской речи, адресованной младенцам первого полугодия жизни //Психол.журн. 2002. Т.3. № 2. С.55-64.

Ляксо Е.Е., Челибанова О.В., Галунов В.И. Акустические характеристики материнской речи, адресованной младенцам второго полугодия жизни// Психол. журн. 2003 (в печати).

Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.2., СПб. Изд-во «Союз» 2001. 224 С.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проекты № 01-06-00090а, № 03-06-12024в) и МО (проект № ГО2-1.7-413)

В. В. Казаковская

К вопросу о коммуникативном поведении взрослого и ребенка в диалоге (ранние этапы)*

Изучение диалогического коммуникативного поведения «взрослый – ребенок» приближает нас, с одной стороны, к построению адекватной ситуативной модели коммуникативного поведения² на том основании, что общение с ребенком обоснованно включается исследователями в набор репрезентирующих эту модель стандартных коммуникативных ситуаций [Лемяскина, Стернин 2000: 19]. С другой стороны, позволяет проследить становление коммуникативной компетенции, в частности, применительно к ее диалогическому (прагмалингвистическому) компоненту. Овладение диалогом мы рассматриваем лишь в той мере, в какой этот процесс связан с функционированием вопросо-ответных единиц разных типов³, входящих в систему единиц описания

* Работа выполнена при финансовой поддержке Президента Российской Федерации по поддержке ведущих научных школ (НШ-1510.2003.6 «Петербургская школа функциональной грамматики») и РГНФ – проект № РГНФ 03-04-00-386а «Семантические категории и их выражение в детской речи (на материале русского языка)».

² Термин *коммуникативное поведение* используем вслед за И. А. Стерниным [Стернин 1989].

³ Диалогические единицы «вопрос — ответ», то есть именно сочетания двух реплик (ср. активные и реактивные коммуникативные действия, в концепции И. А. Стернина), выступают в качестве основной единицы анализа, поскольку «тип реакции в большей или меньшей степени задается самим речевым стимулом, программируется им» [Арутюнова 1998; Падучева 1982]. Своебразие подхода, предполагающее учет коммуникативного поведения детей раннего возраста, еще не владеющих в полной мере вербальными средствами, потребовало расширения традиционного объема понятия *реплика*. В качестве реплик мы рассматриваем разного рода невербальные комплексы, в которых те или иные смыслы представлены жестами, мимикой, физиониками, или, иными словами, прототипами (термин Е. И. Исениной). В структурном отношении диалогические единицы представлены минимальными и сложными типами, реплики которых объединены в рамках одной микротемы.

коммуникативного поведения («коммуникативных действий»). Развитие структуры, семантики и функций вопросо-ответных единиц «взрослый – ребенок» означает определенные этапы становления коммуникативной компетенции ребенка, изучение которой является одной из задач возрастной лингвистики.

Процесс приобретения ребенком навыков диалогического общения неразрывно связан со стратегиями коммуникативного поведения взрослого, а также в целом с так называемой грамматикой диалога. Не случайно Е. С. Кубрякова в числе направлений анализа детской речи выделяет, в частности, изучение поэтапного становления определенных форм и компонентов языка, способное дать представление о том, «как должно быть организовано высказывание и дискурс в своих канонических формах» (выделено нами. — В.К.) [Кубрякова 1991: 146].

Выявление специфики коммуникативного поведения взрослого в диалоге с ребенком раннего возраста помогает осознать важную роль речеповеденческой тактики взрослого в процессе формирования различных компонентов коммуникативной компетенции ребенка: усвоение родного языка происходит на фоне диалогического взаимодействия взрослого и ребенка. Однако механизмы воздействия инпута на становление коммуникативной компетенции остаются практически не изученными (во всяком случае — применительно к русскоязычному материалу).

Пристальное наблюдение за процессом освоения ребенком навыков диалогического общения позволяет описать начальные этапы эволюции языковой личности, отражением которой в известном смысле выступает диалогический дискурс, выявить базовые компоненты диалогической компетенции человека и тем самым приближает к более адекватному описанию структуры коммуникативной компетенции в целом, формирование которой невозможно без наличия коммуникативной культуры — совокупности коммуникативных норм и традиций, действующих в рамках определенной национальной культуры [Лемяскина, Стернин 2000: 45–46].

Исследование грамматики диалога в онтогенетическом аспекте проливает свет на то, как происходит моделирование речевого общения, позволяет описать, как «получается» диалог, каковы изначально те механизмы, которые связывают реплики партнеров в единое целое и обнаруживаются в плане выражения в виде известных признаков связности диалога, позволяет исчислить возможные способы развития диалога, поскольку «в нем формируется грамматика речи и прежде всего грамматика соединения речевых стимулов и реакций — своего рода диалогический синтаксис» [Арутюнова 1998: 683]. Вместе с тем именно материал диалога позволяет в наибольшей степени проследить становление семантических категорий (диктумных и модусных) и средств их языкового выражения в детской речи, то есть исследовать формирование системно-языковой компетенции.

Под коммуникативной компетенцией ребенка мы понимаем совокупность системно-языковых и собственно коммуникативных (прагмалингвистических) навыков, определяющих способность человека быть партнером в диалоге. Под системно-языковыми навыками при этом понимается владение языковыми единицами разного уровня и правилами их использования в речевой деятельности. В рамках понятия собственно коммуникативной компетенции мы проводим различие между общекоммуникативными и частнокоммуникативными навыками. Последние трактуются как прикрепленные к разным типам речевых актов и связанные со структурно-семантическими особенностями данного диалогического единства (например, с инициативной репликой — вопросом, императивом, декларативом).

В структуре коммуникативной компетенции выделяем подсистему, которую можно назвать диалогической компетенцией (ср. понятие коммуникативной компетенции ребенка в монологе). Содержание диалогического компонента коммуникативной компетенции составляет умение быть партнером в диалоге, которое включает ряд собственно коммуникативных навыков, в частности, умение слушать и понимать реплику партнера, идентифицировать свою «очередь» в диалоге, планировать и осуществлять собственную реплику в соответствии со своими намерениями, желаниями, обстановкой, характером партнера⁴.

Собственно коммуникативная компетенция опирается на системно-языковую компетенцию, так как без владения минимальными языковыми навыками невозможно освоение коммуникативных. Тем не менее, было бы точнее говорить о параллельном и взаимообусловленном освоении того и другого, так как, в сущности, это две стороны одного процесса. Особое внимание следует уделять тем языковым средствам, освоение которых наиболее тесно связано с развитием коммуникативной компетенции ребенка. В данном случае подход «от значения (функции) — к средству» оказывается наиболее адекватным нашим исследовательским задачам, то есть в центре внимания оказываются семантические категории (и соответствующие функционально-семантические поля) «раннего» онтогенеза.

Если закономерности освоения ребенком родного языка изучаются уже длительное время (Л. С. Выготский, А. Р. Лuria, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, R. Brown, M. Bowerman, D. Slobin, D. Ingram, L. Bloom, K. Snow и др.), то навыки собственно коммуникативные (прагмалингвистические) — сравнительно новый объект для науки. В последнем отношении между отечественной и зарубежной онтологией наблюдается значительный разрыв. Если на Западе в этом направлении уже имеется целый ряд работ [Слама-Казаку 1961; Bloom, Rocissano, Hood 1976; Dore 1977; Halliday 1978; Wells, Montgomery, MacLure 1979; Shatz 1983; Cook-Gumperz, Corsaro, Streeck 1986; Bloom 1991; Ervin-Tripp, Miller 1997], то в России прагмалингвистическая компетенция ребенка изучению практически не подвергалась. В последние годы появились некоторые работы, посвященные коммуникативному поведению детей школьного возраста и подростков [Седов 1998, 1999; Лемяскина 2000, 2001; Юрьева 2001], однако изучение этого аспекта применительно к детям раннего возраста практически не начиналось. Диалог «взрослый — ребенок» по сравнению с обычным объектом теории диалога («взрослый — взрослый») изучен значительно меньше. Можно назвать лишь ряд отечественных работ, рассматривающих некоторые частные, хотя и весьма важные, аспекты этой проблемы [Исенина 1985; 1989; 1989а; Протасова 1988; Лепская 1997; Базжина 1992].

⁴ Для ранних этапов становления коммуникативной компетенции построена система вариантов коммуникативных умений ребенка, связанных с соответствующими элементами языковой компетенции [Казаковская 2001].

Контрастивные исследования показали, что между диалогом «взрослый – ребенок» и «взрослый – взрослый» наблюдаются значительные различия [Цейтлин 2001; Казаковская 2003]. Специфика диалога с ребенком наблюдается в жанровом (функциональном), ролевом, структурном, тематическом, целевом и других отношениях, непосредственным образом связанных с коммуникативным поведением взрослого. Переакцентированию в данном случае подвергаются условия успешности развития коммуникации и понятие коммуникативной неудачи.

Анализируя диалогические единства⁵, мы учтываем несколько аспектов коммуникации: предметно-содержательный (информационный), эмоциональный и фатический [Лепская 1997]. Необходимость учитывать специфику диалога с детьми раннего возраста потребовала расширения круга аспектов по сравнению с указанными: мы вводим в круг рассмотрения лингводидактический⁶ аспект. Суть его в данном случае состоит в том, что коммуникативное поведение взрослого и ребенка в значительной степени направлено на оптимизацию освоения последним родного языка: взрослый бессознательно (или сознательно) стремится помочь ребенку наилучшим способом освоить родной язык, что совпадает и с неосознаваемым желанием ребенка.

Однако при всей своей специфичности, диалог с ребенком в определенном смысле близок — как ни парадоксально это может показаться — к «прототипическому»⁷ диалогу взрослых. В диалоге с ребенком отсутствуют импликации, скрытые смыслы, конвенциональные косвенные речевые акты и другие явления, характерные для непрототипического диалога взрослых. В нем в большей мере представлено естественное соотношение инициативных и реактивных реплик стандартных диалогических единств, то есть именно то чередование прямых («глобовых») вопросов и ответов, о котором писали Н. Ю. Шведова и Н. Д. Арутюнова [Шведова 1960; Арутюнова 1998]. Диалогу с ребенком противопоказана диффузность значения инициативной реплики, присущая «взрослому» диалогу, а также — до некоторых пор — эллиптичность синтаксических конструкций и омонимия реплик.

Анализ внутреннего устройства минимального диалога позволяет сделать вывод о том, что каноничность диалога с ребенком опирается на изоморфизм составляющих его грамматических конструкций, названных Е. С. Кубряковой «простейшими и почти ритуальными». Эта особенность диалога с ребенком обнаруживает логику общени⁸, управляющую коммуникацией. Именно логика общения определяет схемы связи инициативных и реактивных реплик / речевых действий и определяет грамматику диалога. В самом деле, прямой вопрос предполагает прямой ответ (то есть предопределяет языковую форму реакции — сообщение), побуждение к действию вызывает желаемое действие или мотивировку отказа от него, а в некоторых случаях может вообще не требовать речевой реакции. В наименьшей степени провоцирует реакцию реплика-констатация, не оказывающая непосредственного влияния на поведение партнера по диалогу. Это более мягкий и более тонкий механизм речевого воздействия.

Как известно, само следование реплик в диалоге подчиняется законам тематичности, связности, определяется типом контакта и регулируется нормами речевого этикета. Особенность коммуникативного поведения матери можно видеть и в том, что в диалоге с ребенком она участвует в реплицировании, учитывая специфичность языковых средств, используемых ребенком на ранних этапах речевого развития, то есть учитывая специфику языкового компонента его коммуникативной компетенции. Начиная и развивая диалогические отношения, мать «приписывает» ребенку некоторую коммуникативную компетенцию, демонстративно рассматривая его в качестве равноправного партнера по коммуникации, даже на тех стадиях, когда компетенция ребенка предельно мала.⁹

Начало развития коммуникативной компетенции относится к довербальным этапам речевого онтогенеза: именно в этот период ребенок, еще не владеющий языком настолько, чтобы внятно ответить на простейший вопрос взрослого, уже начинает осваивать роль и функции партнера по диалогу, начинает учиться реплицированию, «схватывает» принцип обмена репликами. Вопросо-ответная коммуникация является одним из важнейших способов вовлечения ребенка в коммуникативную деятельность: «перцептивно выпуклые» вопросы матери предполагают сначала невербальные ответные реплики ребенка с использованием жестов, мимики, вокализаций, постепенно приобретающих знаковый характер.

При рассмотрении диалога взрослого и ребенка значительное внимание уделяем коммуникативному поведению взрослого (матери): оно направлено на обучение ребенка языку и реализует то, что выше было определено в качестве лингводидактической функции. Здесь наиболее существенной оказывается роль вопросов взрослого. Анализ показал, что вопросы взрослого учитывают «зону ближайшего развития», по Л. С. Выготскому, и являются своего рода «вехами» в когнитивном и коммуникативном развитии ребенка. Так называемые метаязыковые (лингводидактические) вопросы задаются взрослым с целью закрепить ту или иную номинацию явления (и отрепетировать ее фонетический облик), грамматическую форму, конструкцию — то есть помочь ребенку в его собственно языковом развитии, с одной стороны, с другой — научить технике и тактике ведения диалога (то есть отчасти научить диалогическому коммуникативному поведению). Причем эта функция находит

⁵ Фонд данных детской речи (ИЛИ РАН и лаборатории детской речи при РГПУ им. А. И. Герцена): расшифрованные аудио- и видеозаписи лонгитюдных наблюдений диалогического взаимодействия взрослого и ребенка (раннего возраста).

⁶ Используем этот термин применительно к данному материалу вслед за С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2001].

⁷ Мы берем этот термин в кавычки потому, что, с одной стороны, определенные черты прототипа можно видеть в известных постулатах Г. П. Грайса, которые фиксируют характер течения и языкового воплощения «идеального» диалога; с другой стороны, проблема соотношения инвариантов и прототипов применительно к диалогу, насколько нам известно, еще не ставилась. Можно предполагать, что для диалога с ребенком существуют собственные прототипы, которые, впрочем, пока не найдены и не изучены.

⁸ См. также грамматику и семантику вопросов и — шире — логику вопросов и ответов Н. Белнапа и Т. Стила [Белнап, Стил 1981].

⁹ Это подтверждают и исследования (в том числе экспериментальные) в области психологии речи: «... взрослый с самого начала относится к младенцу как к субъекту и ведет себя с ним как партнер по общению. Более того, взрослый нередко "играет" и за ребенка как за второго участника общения, а ван сом наделяя его действия смыслом и значением, которого они еще не имеют» [Лисина 2001: 51].

свое проявление не только в инициативных, но и в реактивных репликах взрослого (см., например, повторы и средства выражения «обратной связи»).

Полагаем, что для изучения системы единиц описания коммуникативного поведения продуктивной оказывается построение классификации вопросо-ответных диалогических единиц. Данная классификация должна строиться с учетом ряда параметров вопросной реплики, в частности: 1) функции (запрос или уточнение информации, получение разрешения на какое-либо действие, выражение недоумения или недоверия по отношению к сказанному, переспрос и т. п.); 2) формы языкового выражения вопроса; 3) семантики вопроса. Вместе с тем она должна учитывать характер ответной реплики, а именно ее вербальное / невербальное выражение, полноту / краткость, допустимость / недопустимость, прогнозируемость / непрогнозируемость, предпочтительность / непредпочтительность, а также прямой / косвенный способы выражения положительной / отрицательной верификации (для общих вопросов). Существенными оказываются случаи отсутствия ответа или уклонения от него.

Можно говорить о собственно коммуникативной, метакоммуникативной и метаязыковой функциях вопросных реплик взрослого, удельный вес которых меняется по мере взросления ребенка: увеличивается количество собственно коммуникативных вопросов, используются вопросы в метакоммуникативной (*Что-что ты говоришь?*) и метаязыковой функциях (*А как ты теперь его правильно называешь?*), появляются вопросы, ориентированные на модусную семантику (*Ты считаешь, он маленький? Как ты думаешь, это какая буква?*). При этом модусные вопросы взрослого способны выполнять функции, связанные с процессом обучения языку.

Изучение семантического представления вопроса в онтогенетическом аспекте позволяет выделить определенные семантические типы вопросов: диктумные и модусные, «предикатно-актантные» и ситуативные («общепропозициональные»). В частности, в репертуар начальных вопросов взрослого попадают вопросы о номинации и идентификации предмета, вопросы-побуждения, локативные вопросы, вопросы о действии, верификативные вопросы, посессивные вопросы.

В развитии вопросо-ответных единиц отмечены следующие тенденции: развитие формальной вариативности внутри выделенных типов; появление новых форм и семантических разновидностей вопросов при опоре на когнитивное развитие ребенка (заметим, что при этом растет когнитивная сложность семантики вопроса¹⁰); движение от вопросов о наблюдаемых ситуациях к вопросам о ситуациях наблюдаемых и некоторые другие.

Ответное продуцирование ребенка, развивается, в целом, в следующей последовательности:

1) отсутствие реакции ребенка, обусловленное незрелостью когнитивных структур и / или несформированностью определенных системно-языковых или коммуникативных навыков (например, отсутствием в начальном детском лексиконе требуемой лексемы);

2) ответная реакция с использованием специфически «детских» средств — невербальных знаков, слов «языка нянь» (в том числе ономатопеи), «замороженных» форм;

3) адекватная реакция стандартного типа («прямые» ответы с использованием ряда специализированных языковых средств, например, релятивов *да* или *нет*). Данные способы реакции можно рассматривать как прототипические, их первоочередное освоение ребенком подтверждает гипотезу о том, что во всех сферах речевой деятельности ребенок в первую очередь осваивает прототипические языковые средства и затем уже переходит к более сложным, позволяющим передать более глубокие и разнообразные речевые смыслы непрототипическим способом;

4) реакция, предполагающая использование разнообразных «косвенных ответов» — с расширением (аугментацией), включением компонентов модусной семантики (в том числе компонентов авторства), с имплицитным выражением части информации и т. п. В последнем случае речь идет о способности собеседника учитывать не только содержание вопросительной реплики, но и условия коммуникации, ориентироваться на так называемые пресуппозиции.

Основные типы неадекватных реакций ребенка на вопрос взрослого и формы их проявления позволяют выделить типы коммуникативных неудач в диалоге «взрослый – ребенок» и их причины [Казаковская 2002]. Вместе с тем полагаем, что возможна постановка вопроса о коммуникативных неудачах взрослого, считающегося, как правило, идеальным языковым партнером ребенка.

Лонгитюдный метод, используемый в исследовании, делает возможным рассмотрение динамики инициативных (вопросных) реплик ребенка, являющихся важной частью его диалогического коммуникативного поведения. Постепенное развитие коммуникативной компетенции ребенка проявляется не только в обогащении словаря, развитии грамматики и т. п., но и в развитии умения продуцировать вопросы самого разного рода, отражающее обогащение его когнитивного опыта, а также — что необычайно существенно — начальные этапы овладения семантическим представлением вопроса.

Арутюнова Н.Д. Проблемы коммуникации // Язык и мир человека. М., 1998.

Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. тр. СПб., 1992.

Белнап Н., Стил Т. Логика вопросов и ответов. (Пер. с англ.) М., 1981.

Исенина Е.И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Иваново, 1985.

Исенина Е.И. Проблемы развития диалога у детей раннего возраста // Психолингвистический анализ слова и текста. Иваново, 1989.

Исенина Е.И. — Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научн. тр. Л., 1989а.

Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001.

¹⁰ Сами последовательность вопросов взрослого является универсальной, так как определяется когнитивными возможностями ребенка, хотя различия в «паспортном» возрасте могут быть весьма существенными [Слобин 1976].

- Казаковская В.В. Коммуникативные неудачи в детской речи: к постановке проблемы // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении. Материалы III Филологических чтений. Новосибирск, 2002.
- Казаковская В.В. К вопросу о структуре коммуникативной компетенции (на материале диалогического дискурса «взрослый – ребенок») // Социопсихолингвистика. Пермь, 2003 (в печати).
- Кубрякова Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке. М., 1991.
- Лемяскина Н.А. Особенности диалога младших школьников // Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001.
- Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж, 2000.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 2001.
- Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога // Известия АН. Сер. лит и яз. 1982. Т.41. №4.
- Протасова Е.Ю. Развитие семантической связности диалога «мать – ребенок» // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза). Сб. предварительных публикаций. М., 1988.
- Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. Саратов, 1998.
- Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты. Саратов, 1999.
- Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей // Вопросы психологии. 1961, №2.
- Слобин Д. Языковое развитие ребенка. (Пер. с англ.) // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.
- Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989.
- Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001.
- Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960.
- Юрьева Н.М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности// Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001.
- Bloom L. Language development from two to three. Cambridge, 1991.
- Bloom L., Rocissano L., Hood L. Adult-child discourse: developmental interaction between information processing and linguistic knowledge // Cognitive Psychology. 1976. №8.
- Cook-Gumperz, Corsaro W., Streeck J. Children`s worlds and children`s language. Berlin; New York, 1986.
- Dore J. «Oh them sheriff»: a pragmatic analysis of children`s responses to questions // Child Discourse. 1977.
- Ervin-Tripp S., Miller W. Early discourse: some questions about questions // Interaction, Conversation, and the Development of Language. New York, 1997.
- Gumperz Jonn J. — Communicative Competence // Sociolinguistics. A Reader and Coursebook, New York, 1997.
- Halliday M. A. K. The ontogenesis of dialogue // Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists. Innsbruck, 1978.
- Hymes D.H. On Communicative Competence // Pride J.B., Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, England, 1972.
- Krauss R.M., Glucksbergs. The development of communication: competence as a function of age// Child development. 1969. №4.
- Shatz M. Children`s comprehension of their mothers` question-directives // Child Language. 1983. №5.
- Wells C.G., Montgomery M.M., MacLure M. Adult-child discourse: outline of a model of analysis // Journal of Pragmatics. 1979. №3.

Языковое сознание

К.Ф. Седов

Становление дискурсивного мышления школьника

Современная лингвистика открывает много белых пятен, неизведанных научных пространств, разработка которых требует усилий ученых-языковедов. Одну из таких областей составляет комплекс проблем становления языковой личности ребенка. Введение в широкий научный обиход категории «языковая личность» позволяет раздвинуть рамки области изучения речевого онтогенеза. В онтолингвистике (лингвистике детской речи) сейчас на первый план все отчетливее выступает не формирование языковой структуры, а развитие человека в его коммуникативной компетенции. Новое направление перекликается с мыслями, высказанными классиками теории языковедения. Так, еще Гумбольдт писал: «Усвоение языка детьми – это не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением» [1984, 78]. Позже наш отечественный философ и филолог М.М. Бахтин определил такое становление языковой личности еще более точно: «Родной язык не принимается людьми, – в нем они впервые пробуждаются. Процесс усвоения родного языка ребенком есть процесс постепенного вхождения ребенка в речевое общение. По мере этого вхождения формируется и наполняется содержанием его сознание» [Бахтин (Волошинов) 1998, 376].

Развитие науки о языке в настоящее время проходит на фоне дискурсивного переворота, который затрагивает большинство гуманитарных наук [См.: Макаров 1998; Harre 1995; Flick 1995]. Строение текстов (дискурсов) позволяет судить об индивидуальных особенностях языковой личности (человека в его способности производить речевые поступки), об уровне ее коммуникативной компетенции, о скрытых процессах ее верbalного мышления и

т.д. Иными словами, структура дискурса является отражением (и выражением) особенностей языковой личности.

Под термином *дискурс* автор, следуя существующей в современной отечественной и зарубежной традиции, понимает целостное речевое произведение, рассматриваемое в многообразии его когнитивно-коммуникативных и социокультурных функций. Понятия *дискурс* и *текст* соотносятся как родовое и видовое: говоря о тексте, акцент делается на внутреннем имманентном строении речевого произведения. Под *дискурсивной деятельностью* понимается разновидность речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений. Более широкое понятие *дискурсивное поведение* включает в себя, кроме осознанных и целенаправленных, речевые поступки помимовольные и не вполне контролируемые. Наконец, *дискурсивное мышление* обозначает особый вид верbalного мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов.

Одним из перспективных и наименее изученных ракурсов рассмотрения дискурсивного мышления выступает динамический аспект исследования, т.е. своеобразие формирования в коммуникативном сознании личности (термин И.А. Стернина) механизма порождения и смыслового восприятия целостных речевых произведений. При этом становление языковой личности нельзя представлять как однократное и однолинейное движение. Разные периоды развития речи характеризуются различными доминантами. Первый год жизни ребенка проходит под знаком неверbalного общения. Эволюцию языковой личности этого периода определяет имитационный комплекс, на основе которого формируются прототипы коммуникации (кинетические, голосовые и др.) (Е.И. Иссенина, Н.И. Лепская). Подобные речевые средства слиты с предметной деятельностью ребенка, с конкретной ситуацией общения. Интериоризация невербально-имитационных иконических прототипов форм закладывает основу новых явлений в детском речевом становлении: она становится базисом (И.Н. Горелов) возникновения символической (семиотической) функции (Ж. Пиаже). Первые шаги в овладении этой функцией ребенок делает на втором году жизни. Именно в это время начинается самонаучение языку как многоуровневой структуре. Черпая материал из речи окружающих, ребенок активно и творчески созидаст свое поначалу еще несовершенное языковое здание. Стремясь вычленить слова в речевом потоке, малыш постигает характер фонологических оппозиций, развивает свой фонематический слух (В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин). На основе фонематического восприятия он формирует грамматические парадигмы каждого морфологического класса (С.Н. Цейтлин). Внимательно прислушиваясь к речи взрослых, он открывает в ней законы образования новых слов, выделяет словообразовательные сверхмодели и на их основе пополняет свой словарь (А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева) и т.д. Овладение языковой структурой определяет направление коммуникативного развития ребенка от рождения до 5-6-летнего возраста. Переступив шестилетний барьер, языковая личность становится обладателем языкового механизма, своего рода персонального компьютера, который открывает ей новые когнитивно-коммуникативные возможности [Подробнее см.: Горелов, Седов 2001].

С помощью языка ребенок выходит в большой мир общения, в дискурсивную деятельность, в «открытый текст» (Н.И. Жинкин). Именно дискурс определяет теперь доминанту становления языковой личности. Вектор речевого развития после завершения этапа самонаучения языку поворачивается в сторону совершенствования механизма порождения и восприятия разнообразных текстов, в направление становления структуры дискурса. Окончание стадии самонаучения языку в жизни человека совпадает с началом школьной жизни. Именно в школьные годы наиболее интенсивно развивается дискурсивное мышление, обеспечивающее успех в коммуникативной деятельности и, шире, – коммуникативном поведении человека. Однако именно этот отрезок речевого онтогенеза в современной науке оказался наименее изученным.

Как это ни парадоксально, но комплексного и всестороннего изучения речи детей школьного возраста в отечественной науке о языке практически не осуществлялось. Такое небрежение было вызвано главным образом двумя причинами. Прежде всего, лингвистов смущает объект исследования – речь школьников. Среди языковедов существует довольно устойчивое заблуждение в том, что «чистая» наука не может иметь к школе какого-либо отношения. И что речь учащихся – прерогатива только методистов-практиков. Другая причина отсутствия исследовательского интереса языковедов к речевой эволюции детей школьного возраста кроется в объективном состоянии самой онтолингвистики. Традиционная лингвистика цель свою видела, прежде всего, в имманентном описании языковой структуры. Исследование речевого онтогенеза в рамках такого подхода сводилось к рассмотрению процесса овладения ребенком единицами разных уровней этой структуры. Однако такое овладение в целом завершается к началу школьного детства. После этого принципиально новое в отношении языка как системы выявить в речи ребенка очень трудно. Дальнейшее развитие коммуникативной компетенции идет по пути совершенствования дискурсивной деятельности и дискурсивного поведения.

В настоящей публикации представлены результаты экспериментального исследования становления структуры устного дискурса, которые позволяют в обобщенном виде представить модель эволюции дискурсивного мышления языковой личности. В понимании механизма дискурсивного мышления мы опираемся на разработанные в современной психолингвистике модели порождения и понимания речи, в которых вербальное мышление предстает в виде перехода мысли в текст, который проходит ряд латентных стадий во внутренней речи [Подробнее см.: Горелов, Седов 2001; Зимняя 1985; Леонтьев 1997].

Изучение строилось на основе сопоставительного анализа речевого материала трех возрастных срезов: 6-7, 10-11, 15-16 лет. Материал был получен в серии психолингвистических экспериментов (всего 19 типов заданий на порождение и понимание речи. Порождение речи: описание картинки, построение дискурса по данной теме, построение дискурса по данным ключевым словам, составление рассказа по данному началу, составление рассказа по данному окончанию, составление рассказа по началу и концовке, предвосхищение (антиципация) смысла текста по данному началу, предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам, ретрореконструкция замысла текста по данной концовке; понимание речи: выделение ядерного смысла текста, выделение ключевых слов текста, пересказ искаженных текстов, пересказ текста, лишенного концовки, пересказ текста, лишенного начала, пересказ текста, лишенного одновременно и начала и концовки, понимание текста с информативно-смысовой лакуной, выявление скрытого смысла пересказ текста с неявно выраженным смыслом). Каждое задание выполняла группа испытуемых численностью в 20 / 40 человек (всего в экспериментах приняло участие более 200 детей). По каждому

типу задания (в зависимости от количества вариантов предлагаемых испытуемым текстов) было получено от 40 до 100 речевых произведений. Во всех экспериментах речь детей записывалась на магнитофон с последующей письменной расшифровкой записей.

Полученный речевой материал позволил выявить некоторые особенности латентных процессов дискурсивного мышления становящихся языковых личностей, что в свою очередь дает основание судить об уровне их психолингвистической компетенции: о степени сформированности механизма внутреннего планирования в ходе порождения и понимания речевых произведений и т.п.

Отправной точкой нашего анализа выступает своеобразие механизма формирования и формулирования мысли в устном дискурсе 6-7-летних детей. Дискурсивное мышление школьников этого возраста опирается на уже завершившийся этап самонаучения языку. Языковая личность ребенка к этому периоду своего развития демонстрирует способность к спонтанному порождению отдельных фраз или небольших сверхфразовых единиц, изображающих в речи элементарные ситуации с одним субъектом и одним предикатом. В том же случае, если в речевой деятельности перед говорящим встает задача создания текста, в котором необходимо смоделировать реальность, включающую в себя несколько подобных ситуаций, дискурс младшего школьника обретает вид ситуативной речи, предложения и тематические блоки которого связаны не между собой, а с *воображаемой или реальной ситуацией*. Подобное явление наблюдается и на уровне построения текста об увиденном, и при спонтанной реконструкции прослушанного текста. Описанная особенность речемышления свидетельствует о несформированности у детей этого возраста механизма линейного соединения текстовых элементов на уровне создания поверхностной структуры высказывания. «Вербальные сети» в сознании младшего школьника рассыпаются на «ячейки» и «обрывки», соединенные непрочными нитями ассоциаций, которые в свою очередь отражают единство ситуации общения.

Причины отмеченных особенностей порождения спонтанного дискурса проясняются в опытах на разворачивание и сворачивание информации в речевой деятельности. Результаты этих экспериментов показали полную или частичную неспособность младших школьников разворачивать эксплицированную тему в связный текст и, наоборот, сворачивать прослушанное речевое произведение к ядерной формуле. Операции свертывания и, наоборот, развертывания темы в речевое произведение представляют собой базовый слой формирования внутренней речи. К 6-7-летнему возрасту у языковой личности мы отмечаем лишь наличие элементарных навыков порождения речи на уровне предложения и небольшого тематического блока. Однако к этой стадии своего становления языковая личность еще не обладает способностью совершать перекодировку личностного смысла в связный дискурс. При овладении определенными операциями речепорождения на уровне предложения становящаяся личность еще не имеет интериоризованного слоя языкового сознания, связанного с формулирующей стадией создания текста, на которой происходит лексико-грамматическое оформление дискурса.

Отсутствие навыков разворачивания смысла в текст – дефект планирующего устройства внутренней речи младшего школьника: в рамках дискурсивного мышления ребенок этого возраста еще не может совершать не только сложных, но даже самых элементарных латентных операций по перекодировке исходной информации. Это показывают эксперименты на создание предложений по ключевым словам, и на выделение опорных слов в тексте. Еще более наглядно это обнаруживают опыты по воспроизведению искаженных текстов. Глубинные семантические механизмы перевода воспринятой речи на язык интеллекта, обратные перекодировки с УПК во внутренней речи и т.п. – все эти операции детям этого возраста еще недоступны. Младшеклассник еще не способен создавать на стадии смыслообразования единую семантическую программу, которая последовательно разворачивается в иерархически организованный текст. Сложная событийно-образная информация хранится в его сознании в «неупакованном», нескомпрессированном виде и извлекается в ходе речепорождения в той последовательности, в которой поступала на вход познающей системы. Потому дискурс представляет собой «поток сознания», в котором микроситуации всплывают одна за другой в последовательности их восприятия. С этим же связано практически полное игнорирование при создании речевого произведения композиционных элементов его построения, учитывающих возможную перцепцию порождаемой речи.

Дети этого возраста не имеют представления о целостности текста, предопределяемой единством замысла, эксплицирующегося в тему. Это связано с другой особенностью их дискурсивного мышления: с отсутствием в речевой деятельности предвосхищения целостного смысла будущего текста. Как показали эксперименты на экспликацию темы речевого произведения на основе данного фрагмента, 6-7-летний ребенок в ходе порождения речи не имеет осознанного представления об информативном объеме будущего высказывания, о его смысловых границах. Можно предположить даже, что у него отсутствует единый образный гештальт целостного текста, вербальное моделирование которого должно привести к созданию законченного речевого произведения. Несформированность механизма антиципации в еще большей степени отражается на характере смыслового восприятия дискурса. Младшие школьники декодируют текст на уровне цепочки ситуаций, отражаемых в отдельных предложениях и незначительных по объему сверхфразовых единицах. Постижение же сложных текстовых смыслов, предполагающих интеграцию тематических блоков и базирующихся на встречной мыслительной активности перципиента детям этого возраста еще не доступно.

Указанные особенности дискурсивного мышления младших школьников находят выражение в неспособности к выделению в речи неявно выраженного смысла, будь то ирония или этический подтекст.

Дискурсивное мышление языковой личности к подростковому возрасту (10-11 лет) обретает качественные отличия, обусловленные совершенствованием механизма внутреннего планирования дискурса.

Уже наблюдения на уровне поверхностной структуры дискурса позволяют обнаружить появление композиционной стройности речи: спонтанный текст младших подростков приобретает рамку; предложения и сверхфразовые единицы отрываются в нем от конкретных ситуаций и соединяются между собой лексико-грамматическими средствами. Речевые произведения уже не выглядят как «поток сознания»: в них намечается интеграция текстовых смыслов, отражающая латентные аналитические процессы внутренней речи. Опыты на воспроизведение текстов показывают расширение вербальной памяти, которая выступает предпосылкой сохранения и воспроизведения значительного объема информации. Наличие в текстах инициальных фраз свидетельствует о появлении в ходе планирования речи представлений о теме будущего текста, эксплицирующегося в первичной записи

замысел, семантическую программу речевого сообщения. Как правило, формулировка темы еще недостаточно сжата; она дается в виде высказывания, аналитически обозначающего разные компоненты ситуации – субъект, предикат и объект – и больше напоминают краткий пересказ текста, что свидетельствует о том, что процесс интериоризации речевых операций еще не глубок.

Указанные особенности дискурсивной деятельности школьников этого возраста связаны с главным приобретением их вербального мышления – с овладением операциями разворачивания замысла в текст и, наоборот, сворачивания поступающей на вход информации к ядерной формуле. Яркой иллюстрацией этого выступают эксперименты на порождение текста по данным началу, теме и ключевым словам, а также опыты по сведению содержания текста к ядерной формуле и выделению в нем «опорных» (ключевых) слов. Механизм компрессии информации – основа внутренней речи языковой личности. Он проявляется на стадии формулирования речи и позволяет говорящему производить перекодировку личностного смысла в законченное речевое произведение. Этот элемент внутреннего планирования формируется на основе логико-речевых операций во внешней речи и становится базой для порождения и смыслового восприятия текстов.

Однако, как уже было сказано, интериоризация внешнеречевой деятельности у подростков еще недостаточна. Это становится причиной того, что тексты, созданные школьниками этого возраста, еще далеки от совершенства: они немногословны, их структура страдает незавершенностью. Именно поэтому в опытах на воспроизведение текстов с усечением (начала или концовки) подростки восстанавливали начало (где предполагалась тема, эксплицирующая общий смысл текста), но обычно не заботились о воссоздании концовки, придающей речевому произведению законченность. Несовершенство внутриречевых процессов дискурсивного мышления у школьников этого возраста хорошо показывают эксперименты на воспроизведение искаженного текста: в спонтанном речепорождении они еще не способны совершать латентные операции по перекодированию полученной информации, включающую в себя перевод на язык интеллекта и затем разворачивание осознанного смысла в новый дискурс. Воспроизведя искаженный текст, подростки опирались не на понимание, а на запоминание (не всегда осмысливание). Недостаточный уровень внутриречевых операций у подростков показали и опыты на понимание текстов с пропуском смыслового звена: слушая текст, дети этого возраста оказались способными лишь понять каждый из составляющих его фрагментов, но восполнить фрагмент, мотивирующий смысловой переход, связь между двумя описываемыми ситуациями, они еще не в состоянии.

Новое в спонтанном формировании дискурса детьми среднего возраста связано и с появлением у них механизма антиципации общего замысла речи. Это показали опыты на предвосхищение замысла по данному фрагменту. На основе экспериментальных данных мы можем утверждать, что подростки в порождении целостного дискурса не просто создают серию предложений по ассоциации, а предвосхищают общее смысловое наполнение будущего высказывания и только после этого разворачивают его в целостный текст. Однако и здесь мы должны констатировать пока еще недостаточно высокий уровень такого обобщения: в экспликации замысла дети использовали главным образом лексику данных фрагментов; сама же формула замысла больше напоминала сжатый пересказ текста. Указанные особенности свидетельствуют о том, что, хотя основные процедуры внутреннего планирования речи и осваиваются, дети еще не могут совершать сложных перекодировок в своем сознании.

Отмеченные особенности порождения спонтанного дискурса наглядно предстают в ходе анализа целостной структуры значительного по объему текста. Разворачивая замысел в дискурс, подростки уже делают попытки иерархической организации предикатов, которые отражают стадию предвосхищения каждой темы и подтемы в будущем речепорождении. Создание сложного в тематическом отношении текста уже несет в себе попытку иерархического структурирования информации. Однако и здесь несовершенство механизма внутреннего планирования не позволяет подросткам производить сложные операции по разворачиванию и сворачиванию теста в рамках спонтанной речевой деятельности. Именно поэтому рассказы, созданные детьми этого возраста, как правило, распадаются на несколько небольших фрагментов, организованных более или менее стройно, но автономно, вне зависимости от общего замысла развивающих каждый свою подтему и субподтему. Анализ целостной структуры позволяет констатировать у детей подросткового возраста некую промежуточную стадию формирования внутреннего планирования речи, которая свидетельствует как о существовании аппарата порождения текста, так равно и о его несовершенствах, не позволяющих на уровне речепорождения совершать сложные перекодировки информации.

В отличие от младшеклассников, дети среднего школьного возраста воспринимают и понимают неявно выраженный в тексте смысл. Передавая основное содержание текста с этическим подтекстом, они пытаются сформулировать заложенную в нем мораль. Однако, при том, что дети осознают наличие в речевом произведении неявно выраженной информации, они не могут адекватно презентировать ее в знаковых формах. Наиболее отчетливо это проявляется в задании на воспроизведение речевого произведения, содержащего иронию: логично и четко передавая содержание рассказа, подростки не способны воспроизвести смысл, передаваемый посредством иронических конструкций.

Речевое становление школьников в рамках подросткового возраста характеризуется совершенствованием дискурсивного мышления. К старшему подростковому возрасту (15-16 лет) языковая личность обретает способность к все более тонким и сложным внутриречевым операциям.

Анализ поверхностной структуры дискурсов старших подростков показывает совершенствование композиционного строения их речи. Тексты старшеклассников демонстрируют не просто представление о формировании контекстных связей; они в рамках небольшого описания уже содержат ориентацию на целостность и завершенность: инициальная фраза дискурса эксплицирует ядерный смысл всего высказывания, последующее развитие темы идет по принципу расширения и, наконец, в finale сужается до обобщения. Указанные характеристики дискурсивного мышления старшеклассников демонстрируют и эксперименты на воспроизведение «усеченных» текстов. Их результаты свидетельствуют о том, что вместе с ориентацией на целостный смысл, у старшеклассников совершенствуется представление о композиционной структуре дискурса: испытуемые данного возраста последовательно реконструируют не только текстовый зчин (где восстанавливается формулировка темы), но и (чего нет в опытах со школьниками среднего возраста) в большинстве случаев воссоздают недостающую концовку, завершающую (резюмирующую) основное содержание.

В порождении речи старшим подросткам доступны более сложные операции по разворачиванию дискурса: тексты, построенные ими на основе ключевых слов и данного начала представляют собой многоэтапное разворачивание замысла. Еще более показательной демонстрацией новых возможностей в формировании высказывания стали эксперименты с реконструкцией текста по его фрагменту: создавая связный текст по данному началу, концовке, началу и концовке одновременно, старшеклассники, в отличие от младших подростков, свои реконструкции начинают с экспликации темы (определения ядерного смысла будущего рассказа) и только потом разворачивают ее в связный текст. Уже это свидетельствует об усилении упреждающего синтеза в ходе речепорождения. Указанное положение в еще большей степени подтверждают опыты по экспликации ядерного замысла по данному фрагменту: определяя тему дискурса, часть которого предложена для прослушивания испытуемому (начало, ключевые слова, концовка), старшеклассники формулировали ее в перекодированном и максимально компрессированном виде; для обозначения темы они использовали лексику, отсутствующую в данном им фрагменте. Ориентацию в смысловой перцепции на целостный смысл нагляднее всего продемонстрировали опыты на понимание текстов с информативно-смысловой лакуной: в ходе спонтанного восприятия старшеклассники легко восполняли недостающее звено на уровне латентных внутриречевых операций; после чего в ходе выполнения задания они воспроизводили текст, восстанавливая, пропущенный эпизод.

Уровень сформированности механизма внутренней речи у старшеклассников еще нагляднее показывают опыты на понимание текстов. Простое воспроизведение данного речевого произведения здесь опирается уже не на запоминание, а на перевод информации на язык интеллекта и последующее разворачивание осмысленного концепта в связный переструктурированный дискурс. В еще большей степени это подтверждает эксперимент на спонтанное воспроизведение искаженного текста: не имея в задании инструкции исправить алогичность предлагаемого речевого произведения, испытуемые на основе полученной информации сформировали свой «правильный» текст. Результаты этого задания показывают нечто качественно новое из того, что появилось в дискурсивном мышлении языковой личности: способность к сложным латентным перекодировкам во внутренней речи. Одновременно с этим мы можем констатировать усложнение операций по свертыванию информации и сведению ее к единой формуле. Опыты по выделению ядерного смысла небольших по объему текстов демонстрируют способность к сжатым, максимально компрессированным формулировкам, которые в своем составе используют не только присутствующие в тексте слова (опять – перевод на язык личностных смыслов). В выделении ключевых слов также появляется нечто новое: при том, что их обобщающая сила возрастает, они включают в себя не только обозначение текстовых референтов, но и предикаты (перечень основных действий).

Отмеченные особенности речепорождения – способность к смысловой антиципации, к сложным латентным перекодировкам и трансформациям во внутренней речи – проявляется в построении старшеклассниками значительных по объему спонтанных текстов. Это хорошо иллюстрируют целостные рассказы о фильмах. Дискурс-рассказ четко членится на фрагменты и сверхфразовые единства, которые последовательно разворачивают намеченную в инициальной фразе тему. По мере развития эксплициатно сформулированного замысла, повествование то расширяется (дробя тему на фрагменты, развивающие подтему, которые, в свою очередь делятся на микротексты, реализующие субподтемы и т.д.), образуя систему иерархически расположенных предикатов, то наоборот сужается, соединяя несколько субподтем в новую подтему нового фрагмента, связанного, впрочем, с общей единой темой всего целостного дискурса. Вся описанная нами процедура расширения и свертывания иллюстрирует сложные речемыслительные операции по формированию и формулированию смысла, связанные с перекодировками и трансформациями исходной информации.

Наконец, отметим и то новое, что появляется в речи старших подростков на уровне восприятия и понимания неявно выраженного смысла: выявляя ядерное содержание речевых произведений с подтекстом, испытуемые-старшеклассники не просто передают их событийное содержание, но и достаточно четко эксплицируют скрытый этический смысл. В пересказах дискурсов с иронией они не только осознают неявно выраженную авторскую интенцию, но и воспроизводят ее в своем пересказе.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ особенностей речевой деятельности на разных возрастных срезах показывает характер развития дискурсивного мышления языковой личности.

После завершения стадии самонаучения языку как системе языковая личность в рамках дискурсивного поведения способна на речевые действия, опирающиеся на деятельность в рамках конкретной ситуации. Без опоры на наглядно созерцаемые или воображаемые факты или явления ребенок еще не в состоянии строить речевые произведения, содержащие текстовые смыслы. Дискурсивное мышление в этом возрасте ограничивается вербальным моделированием одноактных действий на уровне одного-двух предложений. К завершению младшего школьного возраста ребенок обретает способность к важнейшим латентным операциям по сворачиванию и разворачиванию информации, которые составляют основу его внутренней речи.

Способность к внутреннему планированию речевой деятельности позволяет подростку в построении дискурса оторваться от конкретной ситуации и строить целостные связные речевые произведения, несущие в себе сложные, иерархически организованные текстовые смыслы. Однако интериоризация внешней речевой деятельности во внутристечевую у младших подростков еще не очень глубока: им еще не доступны сложные семантические построения на глубинном смыслообразующем уровне порождения и понимания высказывания. Дискурсивное поведение школьников среднего звена, несмотря на автоматизированность процессов создания текстов, еще не всегда осмысленно; речь и мышление в процессе построения текстов еще не сливаются полностью. Такое соединение при нормальном развитии языковой личности наблюдается лишь к окончанию школьного детства. Именно в этом возрасте школьник обретает способность к построению сложных вербально-логических операций во внутренней речи. Это связано с еще большей интериоризацией внешнеречевых процессов, которая затрагивает наиболее глубинные смыслообразующие стадии речевой деятельности – стадии формирования замысла, опирающиеся на тонкие операции антиципации, компрессии и перекодирования информации с кода вербального на код индивидуально-личностных смыслов (УПК) и мн. др.

Путь развития дискурсивного мышления школьника можно представить как процесс, сопровождающий социально-интеллектуальное становление его личности, в котором в ходе интериоризации внешнеречевых форм во

внутриречевые наблюдается все большее сближение текстовых способов моделирования действительность и глубинных когнитивно-мыслительных процессов.

- Бахтин М.М. (Волошинов В.Н.) Марксизм и философия языка // Бахтин М.М. Тетралогия. М., 1998.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики [3-е доп. изд.]. – М., 2001.
- Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкоznанию. М., 1984.
- Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
- Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
- Harre R. Discursive psychology // Rethinking Psychology. London, 1995.
- Flick U. Social representations // Rethinking Psychology. London, 1995.

В.А.Нефедова

К вопросу об изучении развития языкового сознания школьника

В области исследования речевого развития большинство работ посвящено изучению развития речи в дошкольный период. Такое внимание к развитию речи дошкольника вполне оправдано, т.к. именно в этот период происходят быстрые и качественные изменения: в течение краткого времени любой нормальный ребенок практически овладевает любым языком в основных его специфических характеристиках. Дальнейшее развитие речи привлекает исследователей меньше, поскольку считается, что во время обучения в школе происходит, в основном, количественное изменение (по словарному запасу и по длине предложений), а также уточнение ряда слов и словосочетаний, усложнение комбинаторных возможностей (на разных уровнях) [Горелов 1987: 59]. Однако, как показывают некоторые исследования, обучение в школе привносит в развитие речи не только количественные, но и качественные изменения (см., например, [Седов 1998]). Исследование, проведенное нами на материале свободных ассоциаций школьников, подтверждает этот вывод.

В работе обсуждается один аспект динамики: сдвиг от фонетического реагирования к содержательному по мере взросления. Материалом исследования являются 33 666 свободных ассоциативных реакций русских школьников 1 – 11 классов и 900 000 свободных ассоциативных реакций американских школьников 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12 классов и учащихся колледжа. Количество фонетических реакций русских школьников, отобранных из материалов экспериментов, составило 2585; количество фонетических реакций американских школьников – 36 199. Источниками материала послужили Ассоциативный словарь школьников г. Саратова и Саратовской области, создаваемый с 1998 г. на кафедре общего и славяно-русского языкоznания Саратовского государственного университета, и Словарь ассоциативных норм школьников [Palermo, Jenkins 1963].

Проведенное исследование показывает, что семантический подход всегда стоит на первом месте, т.к. в ответах всех классов содержательные реакции превалируют над фонетическими. Данный факт объясняется тем, что «мы отвлекаемся от всех этих звуковых ассоциаций в пользу более существенных смысловых связей. Семантические связи, как ситуационные, так и понятийные, в норме бесспорно доминируют» [Лuria 1979: 97]. Однако, доля фонетических ассоциаций меняется: с возрастом акцент на семантическом компоненте все больше усиливается, т.е. имеет место движение в одном направлении. Этот процесс не является линейным, усиление семантического компонента происходит скачкообразно: наибольшее количество ассоциаций по форме было обнаружено в анкетах русских учащихся 3 класса и американских учащихся 4 класса; большое количество (вторые по численности) фонетических реакций присутствует также в ответах русских учащихся 2, 5 и 6 классов и американских учащихся 5, 7, 8 классов и колледжа.

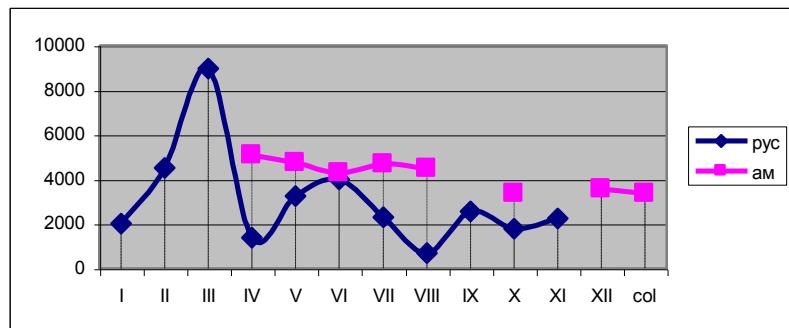
Анализ фонетических реакций русских и американских школьников в результате дал ответы на многие вопросы, но и поставил новые, требующие дальнейшего изучения с привлечением специалистов в области детской психологии и школьного образования. В частности, нам сложно представить однозначное объяснение следующего факта: самую большую склонность реагировать фонетическими ассоциациями проявляют русские учащиеся 3 класса и американские учащиеся 4 класса. Традиционно, действительно, считается, и наш материал подтверждает это, что ассоциации по формальному сходству в большей степени характерны для детей младшего школьного возраста (Н.В. Уфимцева, И.Г. Овчинникова, А.А. Залевская и др.). Логично было бы предположить, что наибольший удельный вес такие ассоциации должны иметь в ответах учащихся 1 класса. Однако обработка данных массового эксперимента показывает, что стремление реагировать ассоциациями по форме присуще не «самым» младшим школьникам, а уже тем, кто скоро перейдет в среднюю школу.

Рассматривая особенности реагирования американских учащихся, в первую очередь необходимо уточнить, что нам были доступны только материалы свободных ассоциативных экспериментов, проведенных Д. Палермо и Дж. Дженкинсом. В этих экспериментах принимали участие учащиеся 4 – 8, 10, 12 классов, а также учащиеся колледжа. Это значит, что у нас не было возможности проанализировать реакции американских учащихся 1 – 3 классов, поэтому мы допускаем, что при анализе реакций учащихся данных классов результаты могли бы быть иными. С другой стороны, сходство обнаруженных тенденций в обеих группах испытуемых наталкивает на предположение о сохранении выявленной общей закономерности.

Доминирование фонетических ассоциаций в ответах учащихся 3 и 4 классов русской и американской школ, на наш взгляд, можно объяснить следующим.

Тенденция к рифмованию более всего наблюдается в речи дошкольников до 6 лет. Это - период наиболее интенсивного использования рифмы в речи детей, для которых созвучные слова имеют вид очень интересной игры. Стремление рифмовать слова, подробно проанализированное и описанное К.И. Чуковским, является универсальным, поэтому выдвигаемые предположения применимы к обоим языкам [Чуковский 1988]. К 7 годам данный период, по всей вероятности, завершается, и внимание детей переключается с формы на семантику изучаемых слов. Однако, в это время они идут в школу, где обучение правописанию вновь обращает их к форме. Как показывает исследование, фонетические ассоциации русских школьников начинают преобладать в ответах 2 класса и достигают наибольшего показателя в ответах 3 класса. Данный факт свидетельствует о том, что «возвращение» к форме происходит не сразу, а только приблизительно через год обучения и не надолго: русские учащиеся 4 класса практически не дают фонетических ассоциаций в ответ на предложенные стимулы (см. диаграмму 1, где все значения даны в приведенных числах, т.к. количество испытуемых, отреагировавших на тот или иной стимул, различается).

Диаграмма 1. Общие тенденции реагирования фонетическими ассоциациями в ответах русских и американских школьников



В связи с этим возникает другой вопрос: почему происходит резкое снижение числа фонетических ассоциаций в ответах русских четырехклассников и, как показывает график, восьмиклассников. Мы предполагаем, что в данном случае необходимо говорить о совокупности воздействующих факторов: большое влияние может оказывать школа, в которой учится испытуемый (средняя общеобразовательная, лицей, гимназия, сельская школа), урок, на котором проводится эксперимент и т.п. Необходимо также учитывать, что подобные результаты могут являться следствием так называемого психологического кризиса, показывающего, что развитие, в том числе и речевое, происходит не поступательно и плавно, а скачкообразно. В пользу последнего предположения говорит тот факт, что фонетические ассоциации также не исчезают в речи школьников постепенно.

Сравнительный анализ ассоциативных реакций русских и американских школьников показывает, что при наличии универсальных черт реагирования специфические доминируют. Так, была выявлена общая закономерность снижения количества фонетических реакций по мере взросления. Однако переход к семантическим ассоциациям в сознании американских школьников осуществляется более плавно и значительно дольше, чем в сознании русских.

На наш взгляд, такое пролонгированное употребление фонетического сходства в речи американских школьников до определенной степени связано со структурными особенностями английского языка и, в частности, со значительным процентом односложных слов, благодаря которому многие близкие или далекие по семантике слова имеют похожее звучание (ср. *tough* - несдержанный и *rough* - грубый, *guns* - ружья и *buns* - булочки). Синтетический русский предоставляет больше возможностей для варьирования фонетического образа слова, что приводит к меньшему количеству фонетических ассоциаций в ответах старших школьников (в приведенном выше примере русские эквиваленты обладают только сходными показателями грамматического значения).

Переход от собственно фонетических к собственно семантическим ассоциациям осуществляется через ступень однокоренных, парадигматических и синтагматических ассоциаций, имеющих формальное сходство со словом-стимулом. Степень формальной близости стимула и реакции в двух языковых культурах и количество реакций, приходящихся на ту или иную ступень, различны: русские испытуемые в большей степени склонны реагировать повторяющимися сочетаниями (шутка → шуба, дядя → дятел, птенчик → набекренчик, венчик), тогда как американские – полными и квазиповторами слова-стимула (*dark* → bark, *health* → wealth, *make* → mistake). Полный повтор ритмо-динамической структуры слова-стимула, т.е. повтор количества слогов, места ударного и самого ударного звука стимула в реакции, в реакциях русских школьников чаще сопровождает повтор какого-либо звукобуквенного сочетания, а в реакциях американских – квазиповтор или полный повтор стимула в составе другого слова. Это значит, что степень формальной близости реакций американских школьников выше.

Таблица 1. Фонетические ассоциации русских и американских школьников

| Тип фонетических ассоциаций | Приведенные количественные характеристики ассоциаций | |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|
| | В ответах русских школьников | В ответах американских школьников |

| | | |
|-------------------------|---------|--------|
| Собственно фонетические | 4011,6 | 1756 |
| Парадигматические | 6801,57 | 7118,5 |
| Синтагматические | 4619,3 | 6318 |
| Однокоренные | 18219 | 18385 |

Одна из причин различий в характере фонетических реакций русских и американских школьников заключается в разных критериях отбора стимулов.

В ассоциативном эксперименте с саратовскими школьниками использовались стимулы не только в начальной форме (обмануть), но и в других формах: прошедшем времени совершенного вида женского рода (пришла), в форме предложного падежа с предлогом (в зале) и т.д. Однако набор русских стимулов - это знаменательные слова, и в отличие от эксперимента Палермо и Дженкинс, список стимулов не содержит предлогов и союзов. Именно служебные слова, использованные в эксперименте с американскими школьниками, а также большое количество стимулов-наречий вызвали появление синтагматических реакций, превосходящих по численности группу русских синтагматических ассоциаций. Синтагматические реакции - не единственный пример преобладания фонетических ассоциаций в ответах американских школьников. Количественное сравнение типов обоих корпусов свидетельствует о регулярности данной тенденции (см. таблицу 1).

Исключение составляет группа собственно фонетических реакций, которая имеет заметное численное преимущество в ответах русских учащихся. На основании данных таблицы можно предположить, что фонетические ассоциации американских информантов будут несколько более частотными в ответах старших школьников. К такому заключению приводит традиционное мнение о большей чувствительности детей младшего возраста к звуковому составу слов и, следовательно, о вероятности появления большего количества фонетических ассоциаций в ответах младших школьников.

Смешанно-фонетические ассоциации находятся на грани соединения звука/звукобуквы и смысла, поэтому ожидается, что они будут преобладать в анкетах средних или старших классов. Обнаруженное количественное превосходство смешанно-фонетических реакций в ответах американских школьников заставляет предположить появление большего количества фонетических реакций в ответах учащихся средних и старших классов. Действительно, наш материал указывает на преобладание реакций смешанно-фонетического типа в анкетах американских средних и старших школьников. Возникает вопрос, почему американские школьники продуцируют меньше собственно фонетических реакций?

Мы считаем, что основная причина заключается в возрасте испытуемых: в эксперименте Палермо и Дженкинс участвовали школьники, начиная с 4-го класса. Если бы для участия в эксперименте привлекались бы учащиеся более младшего возраста, возможно, количество собственно фонетических ассоциаций было бы иным. Необходимо подчеркнуть, что далеко не все факторы, влияющие на характер ассоциативного реагирования можно было учесть, не все параметры удается проверить на используемом материале. Эксперимент Палермо и Дженкинс был проведен почти четыре десятилетия назад, за это время произошло много изменений в сознании носителей языка, что, безусловно, нашло бы свое отражение и в современных ассоциациях на стимулы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что фонетическая стратегия не является показателем «неадекватности», она нормальна, однако зависит от некоторых факторов, среди которых можно выделить пол, возраст, язык испытуемого, тип мышления, область интересов и т.д. По материалам исследования среди рассматриваемых нами факторов наибольшее влияние на появление фонетической ассоциации оказывают возраст и язык информантов. Эксперименты по оценке фонетической близости пар слов [Нефедова 2003] позволяют утверждать, что восприятие фонетического сходства по мере взросления не утрачивается, оно уходит на иной уровень, и при необходимости (например, в ситуации направленного эксперимента) актуализируется, заставляя взрослых испытуемых давать те же оценки, что и младшие школьники. Тем не менее, за период обучения в школе количество фонетических ассоциаций уменьшается, т.е. развитие языкового сознания осуществляется в направлении установления семантических связей между словами.

Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. – Таллинн, 1987.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.

Нефедова В.А. Зона фонетического реагирования в ассоциативном словаре школьника (на материале русского и английского языков). Диссер. на соискание уч. степ. кандидата филол. наук. – Саратов, 2003.

Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности. Грамматический и прагмалингвистический аспекты. – Саратов, 1998.

Чуковский К.И. От двух по пяти. – Киев, 1988.

Palermo D.S., Jenkins J.J. Word Association Norms: Grade school through college. Minneapolis: Univer. Minnesota Press, 1963.

И.Г. Овчинникова

Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры

Языковое сознание понимается нами как индивидуальная языковая система, отражение национального языка в сознании его наивного носителя [Щерба 1974]. Языковое сознание объединяет как декларативные, так и

процедурные знания, обеспечивающие речевую деятельность. Декларативные знания содержат инвентарь готовых к употреблению единиц, процедурные – правила их использования.

Разграничение декларативных и процедурных знаний связано с противопоставлением двух различных видов памяти: декларативной и процедурной, в основе которых лежат разные мозговые механизмы. Считается, что процедурная память обеспечивает автоматизацию сложных действий и правил; хранимые знания осознаются с трудом [Черниговская 2000, 97]. Декларативная память содержит наборы (списки) фактов, т.е. декларативные знания, которые могут быть использованы (актуализованы) в ходе какой-либо деятельности [Там же]. Очевидно, декларативные знания проще проникают в “окно сознания” и становятся объектом метаязыковой и метакогнитивной деятельности индивида. Декларативным компонентом языка называют ментальный лексикон, ядро языкового сознания [Глазанова 2001]. Разумеется, не все связи единиц ментального лексикона осознаются носителями языка, однако их принципиальная открытость сознанию не вызывает сомнений. Ментальный лексикон представляет собой систему кодов и кодовых переходов от языковой единицы (слова) к картине мира [Залевская 1999]. Ментальный лексикон соотносится с семантической памятью, однако полностью с ней не совпадает, поскольку предполагает не только семантическую связанность между единицами.

Организация ментального лексикона отражает социальные и психологические параметры носителя языка. Ключевыми параметрами считаются возраст, гендер и когнитивные характеристики. Влияние этих параметров на связи единиц ментального лексикона исследуется на материале свободного ассоциативного эксперимента. Итак, цель исследования – установить вариативность взаимосвязей единиц ментального лексикона шестилетнего русского ребенка в зависимости от его пола (гендер) и уровня когнитивного развития. Это позволит моделировать языковое сознание ребенка, приступающего к систематическому освоению родного языка. Основной метод сбора материала для исследования – устный ассоциативный эксперимент.

1. Определим основные параметры и их варьирование.

1.1. Параметр “возраст” представлен одним значением – все свободные ассоциации, составившие материал исследования, получены от 60 шестилетних детей.

1.2. Естественно, параметр пол (гендер) представлен двумя значениями (34 девочки, 26 мальчиков). Пол и гендер противопоставляют как биологическую и социальную характеристики человека. В классических работах утверждается: самая первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное Я – это принадлежность к мужскому или женскому полу [Sherman 1978; Кон 1988]. Толчком к развитию индивидуального самосознания оказывается пол, который тем самым превращается в социальный фактор, т.е. гендер. В последние годы все больше распространяется представление о гендере как наборе социально поддерживаемых (отчасти навязываемых) моделей поведения, ролей и стереотипов [Гендерный фактор… 1999; Берн 2001]. Высказывается мнение о гендерной неопределенности поведения в раннем возрасте, предшествующем социализации и формированию социальной самоидентификации [Берн 2001]. В научных публикациях представлена и полярная позиция, рассматривавшая обусловленные полом и гендером различия в коммуникативном поведении и интеллектуальном развитии ребенка как наиболее существенные, обусловленные нейропсихологическими особенностями [Еремеева, Хризман 1999]. Неясность статуса гендерных различий в поведении и сознании ребенка обусловлена не только несовпадением научных традиций, но и явной недостаточностью эмпирического материала, анализ которого дал бы возможность оценить вариативность, связанную с гендером, наряду с вариативностью, обусловленной другими психологическими и социальными факторами: уровнем развития высших психических функций, темпераментом, составом и социальной характеристикой семьи. В настоящей работе мы попытаемся выявить вариативность ментального лексикона шестилетнего ребенка в зависимости от пола (гендер). Возможно, на основе выявленных различий удастся определить сформированность гендера и его отражение языковым сознанием шестилетнего ребенка.

1.3. В качестве оценки параметра “уровень когнитивного развития” использовались данные тестирования высших психических функций: произвольной памяти и наглядно-образного мышления (тест А. Лидерса). Выбор параметров обусловлен возрастными особенностями. Для шестилетнего ребенка ведущим остается наглядно-образное мышление, формируется опосредованная (произвольная) память. И произвольная память, и наглядно-образное мышление представлены тремя значениями: высокий, средний и низкий уровень развития.

2. Охарактеризуем методы исследования: сбора материала, обработки полученных данных, статистического анализа результатов.

2.1. Материал исследования получен экспериментально методом свободных ассоциаций. Данный метод имеет богатую традицию в психологии и психолингвистике. Классический вариант свободного ассоциативного эксперимента предполагает корректность отбора стимулов в соответствии с целью проведения эксперимента, четкость инструкции и единообразие процедуры опроса всех участников эксперимента. Установление вариативности связей единицы в ментальном лексиконе в зависимости от гендерной и когнитивных характеристик испытуемого методом свободного ассоциативного эксперимента возможно в том случае, если при подборе исходных слов-стимулов учитываются их лингвистические особенности. Известно, что тип и частотность ассоциативных реакций на слово обусловлены его местом в лексической системе национального языка, объективной и субъективной частотой, семантической структурой [Deese 1966]. Следовательно, при подборе стимулов необходимо учитывать их частоту, особенности семантической структуры, наличие синонимов, антонимов, гипо- и гиперонимов. В нашем списке стимулов представлены как субъективно редкие (*РАБОТА, ДЕРЕВНЯ*), так и субъективно частые (*КОНФЕТА, ИГРУШКА*) в лексиконе ребенка слова; диффузные и компактные по семантической структуре лексемы.

Мы использовали компьютерную версию устного ассоциативного теста, разработанную А.В. Курганским для лаборатории нейропсихологии МГУ и любезно предоставленную нам Т.В. Ахутиной.

Эксперимент проводился в билингвальной школе № 77 г. Перми. Шестилетние испытуемые посещали подготовительные курсы. Взрослый экспериментатор занимался с детьми развитием речи и творческого воображения дважды в неделю в течение трех месяцев накануне эксперимента. Таким образом был установлен психологический контакт с испытуемыми. Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально. Ребенок входил в кабинет и выслушивал инструкцию. Ассоциативный тест начинался только после того, как экспериментатор убеждался, что инструкция правильно понята испытуемым. Слова-стимулы были предварительно записаны экспериментатором в память компьютера, благодаря чему каждый ребенок слышал запись одного и того

же варианта произнесения слова-стимула. Стимулы подавались испытуемому в случайном порядке. Ребенок выслушивал стимул через громкоговорители и отвечал первым пришедшим в голову словом-реакцией, которое записывалось через микрофон в персональный файл испытуемого. Время реагирования, предусмотренное программой, ограничивалось одной минутой. По истечении минуты подавался новый стимул. Результаты проведенного эксперимента записаны на CD и хранятся в лаборатории нейропсихологии МГУ и в Пермском университете (почти 2000 реакций на 27 стимулов-существительных).

2.2. Полученные данные обрабатывались количественно и качественно. Для оценки существенности влияния гендерного и когнитивного параметров на особенности ассоциативных реакций использовался метод дисперсионного анализа.

2.2.1. Количественной характеристикой ассоциаций является частотность, т.е. частота встречаемости данной реакции на исходное слово-стимул. Частотность ассоциаций отражает вероятность актуализации данной связи единиц в сознании носителя языка. Ассоциации, регулярно возникающие у многих индивидов, рассматриваются как стандартные или стереотипные. Стереотипы закрепляют прошлый опыт и используются при решении задач, возникающих в обычных ситуациях [Грановская, Крижанская 1994, 77]. Стереотипные ассоциативные связи - способ автоматизации прошлого опыта, как речевого, так и когнитивного. Для каждого из 27 стимулов-существительных, использованных в нашем эксперименте, составлялся упорядоченный по частотности список ассоциативных реакций.

2.2.2. Качественная характеристика ассоциаций представлена типом реакции. В исследовании ментального лексикона методом свободного ассоциативного эксперимента используют различные классификации ассоциаций [Овчинникова и др. 2000]. Общим для всех классификаций является противопоставление семантических и формальных ассоциаций. Под семантическими подразумевают те реакции, которые спровоцированы планом содержания слова-стимула и отражают как содержательные связи, так и этапы переработки семантики слова. К формальным относят реакции, вызванные планом выражения стимула (рифмы, эхолалии и т.п.). Среди семантически обусловленных ассоциаций выделяют синтагматические, тематические и парадигматические. В соответствии с принадлежностью к языковым и неязыковым знаниям синтагматические и парадигматические ассоциации определяют как лингвистические, а тематические - как экстралингвистические.

Синтагматические ассоциации составляют со словом-стимулом основу грамматически оформленного словосочетания (*ДОМ-деревянный, живут; КОШКА-домашняя, прыгать*). Лингвистические парадигматические ассоциации отражают автоматизированные операции логического мышления: отождествление (*КОНФЕТА-сладость*), подведение под категорию (*КОШКА-зверь*), включение в категорию (*КОНФЕТА-мармелад*) и противопоставление (*ДЕНЬ-ночь*). Среди парадигматических ассоциаций выделяют субординаторные (*ИГРУШКА-кукла*), суперординаторные (*КУКЛА-игрушка*) и координационные (*КУКЛА-мячик*). Экстралингвистические тематические реакции закрепляют частотные ситуативные, объектные и другие предметные "нелогические" связи обозначенного словом объекта (*КНИГА-чтение; ДОМ-сад*). Для изучения языкового сознания первостепенный интерес представляют семантически обусловленные ассоциации.

Мы определили тип всех записанных ассоциативных реакций шестилетних детей.

2.2.3. Влияние гендерного и когнитивного параметров на количество парадигматических, синтагматических и тематических ответов определяется при помощи дисперсионного анализа (ДА). ДА используют для оценки влияния исследуемого фактора на некоторые признаки изучаемого объекта. Необходимо выбирать легко формализуемые признаки, изменчивость которых можно оценить количественно. ДА был адаптирован для лингвистики А.С. Штерн (например: [Штерн, 1992]). ДА представляет собой строгую процедуру сопоставления вариаций результирующего признака (в зависимости от изменения исследуемого фактора) с вариациями других, неучтенных в данной задаче случайных факторов. В нашей работе в качестве исследуемых факторов выступали гендер, уровень развития произвольной памяти, уровень развития наглядно-образного мышления. В качестве результирующих признаков рассматривались: количество парадигматических, количество синтагматических и количество тематических ассоциаций. ДА входит в стандартные программы статистической обработки экспериментальных данных ANOVA и MANOVA.

3. Обратимся к анализу результатов свободного ассоциативного эксперимента.

3.1. Начнем с качественного и количественного описания всего массива ассоциативных реакций. Общие количественные данные приводятся в таблице 1.

Таблица 1
Доля ассоциаций разных типов (% от общего количества реакций)

| Тип R | Парадигм. R | Синтагм. R | Тематич. R | Прочие |
|-------------------|-------------|------------|------------|--------|
| Лексемы | 25 | 14 | 45 | 9 |
| Словоформы | 41 | 19 | 36 | 11 |

В таблице 1 в строках по горизонтали приводится процентное соотношение реакций разных типов без учета частоты реакции (строка "Лексемы") и с учетом частоты реакции (строка "Словоформы"). В столбцах по вертикали указаны основные типы реакций, связанных со словом-стимулом семантически: парадигматические, синтагматические и тематические. В последнем столбце отражена суммарная частотность остальных реакций (неоднословных, формальных и т.п.); заметим, что таких реакций совсем немного. Думается, что сравнительно малая доля формальных и неоднословных реакций в общем массиве данных обусловлена процедурой эксперимента, прежде всего использованием компьютерной версии.

3.1.1. Охарактеризуем типы реакций, обратившись к первой строке таблицы. Заметно преобладание разнообразных тематических реакций: их немного меньше половины всего массива разных реакций наших испытуемых. В свою очередь, парадигматические реакции встречаются почти в два раза чаще, чем синтагматические. Итак, основной стратегией устного ассоциирования детей оказывается тематическая, отражающая экстралингвистические связи обозначенного словом-стимулом объекта. Наименее актуальны синтагматические связи.

3.1.2. Перейдем к характеристике реакций разных типов с учетом их частотности, обратившись к нижней строке таблицы. Наиболее частотными устными реакциями детей являются парадигматические. Среди них преобладают координационные. В общем массиве ответов координационные реакции составляют 28%; они встречаются практически на все исходные стимулы. Реже всего встречаются суперординаторные: таких реакций всего 6% от общего количества ответов. Суперординаторные реакции возникают у ребенка прежде всего на существительные, относящиеся к разряду конкретных, входящие в хорошо структурированные тематические группы: *РУБАШКА-одежда, КАСТРЮЛЯ-посуда* и т.п. Суперординаты не актуализируются в качестве реакций на субъективно редкие слова-стимулы [Овчинникова 2001; 2002].

Достаточно часто в устном эксперименте шестилетние дети продуцируют тематические ассоциации, составляющие 36% всех ответов. Прежде всего это ассоциации, отражающие отношения часть-целое (*БЕРЕЗА-листья; РУБАШКА-пуговица; КНИГА-иллюстрации*) и пространственную смежность (*БЕРЕЗА-лес, БУКВА-книжка, КАРТИНА-стена*). Тематические реакции встречаются на все стимулы-существительные кроме тех, которые относятся к разрядам абстрактных и собирательных (за исключением пары *СЛОВО-рот*). Очевидно, абстрактное слово не актуализирует в сознании ребенка экстралингвистические связи обозначенного феномена с другими феноменами, оставаясь прежде всего единицей словаря.

Наконец, самыми низкочастотными оказались синтагматические реакции. Они возникают в связи со всеми исходными стимулами: *БЕРЕЗА-белая, ВЕСНА-теплая, ВОДА-плескаться, РАБОТА-женская, ЧИСЛО-девятое*. По-видимому, редкость синтагматических ответов отражает неактуальность для детского сознания речевых клише, недостаточность собственного речевого опыта для формирования речевых автоматизмов.

4. Обратимся к результатам статистической обработки полученных данных.

Основной статистический показатель ДА – степень влияния (η^2). Достоверность влияния оценивается по критерию Фишера (F): если полученное в эксперименте значение F превосходит стандартное значение критерия достоверности для данного количества наблюдений, то влияние исследуемого фактора на результатирующий признак считают существенным. Показатели степени влияния и критерии достоверности, рассчитанные для наших экспериментальных данных, приводятся в таблице 2.

Таблица 2

**ДА устных ассоциативных реакций: степень влияния (η^2)
и критерий достоверности F (F стандартное =2,8 при P>0.95)**

| | Уровень развития наглядно- образного мышления η^2 | Гендер | Уровень развития произвольной памяти | | η^2 | Fst |
|--------------------|---|---------------|---|-----|----------|-----|
| | | | η^2 | Fst | | |
| Парадигм. R | 0,207 2,08 | 0,177 | | | 0,211 | |
| Синтагм. R | 0,137 1,27 | 1,91 0,140 | 2,39 <u>6,81</u> | | 0,246 | |
| Тематич. R | 0,007 0,05 | 1,94 1,14 | 0,111 | | 0,036 | |
| | | | | | 0,75 | |

В строках по горизонтали указаны результатирующие признаки (типы ассоциативных реакций, семантически связанных с исходным стимулом). В столбцах по вертикали располагаются исследуемые факторы (показатели уровня когнитивного развития и гендер). В ячейках обозначены значения η^2 и F. Подчеркиванием выделено значение F, превосходящее стандартное при уровне значимости в 95% (т.е. при ошибке в пяти случаях из ста).

Судя по критерию достоверности, гендер оказывает существенное влияние на количество синтагматических реакций. Такие реакции нечасто встречаются у детей в устном ассоциативном эксперименте. Тем не менее у мальчиков синтагматических реакций существенно больше, чем у девочек. Влияние гендера и уровня развития наглядно-образного мышления на количество парадигматических реакций становится существенным при более низком уровне значимости (при ошибке в 10 случаях из ста). Такой уровень значимости вполне допустим в лингвистике и психолингвистике. На количество тематических реакций исследуемые признаки существенного влияния не оказывают.

Степень влияния гендера несколько выше, чем уровня развития наглядно-образного мышления. Синтагматические реакции чаще приводят мальчики, а парадигматические – девочки. И для девочек, и для мальчиков справедливо утверждение: чем выше уровень когнитивного развития (наглядно-образного мышления) ребенка, тем больше парадигматических реакций у него возникает.

Уровень развития произвольной памяти не оказывает существенного влияния на актуализацию связей единиц ментального лексикона.

5. Попытаемся дать интерпретацию полученным результатам.

5.1. У шестилетних детей, принимавших участие в устном ассоциативном эксперименте, слово-стимул актуализирует семантически мотивированные ассоциации. Это означает, что для старшего дошкольника слово выступает как элемент семантической сети, активирующий существенные для детского опыта связи. Устное слово как акустический сигнал без труда распознается и идентифицируется: “У здоровых детей 4-6 лет, по-видимому, имеются достаточно полные знания о спектральных образах слов и акустических ключах… При этом, вероятно, в их памяти хранятся ‘идеальные эталоны’ слов” [Люблинская и др. 2002]. Тем не менее при использовании других вариантов устного и письменного ассоциативного эксперимента с детьми младшего и среднего школьного возраста,

а также со взрослыми испытуемыми, встречается немало неадекватных и формальных ассоциативных реакций [Гольдин, Сдобнова 2000; Доценко 2002; Карапулов 1999]. Сравнительно большое количество неадекватных и формальных ассоциаций может быть обусловлено различными факторами: трудностью распознавания акустического или графического образов слова, незнанием испытуемым семантики слова, психологическими особенностями участника эксперимента и самой экспериментальной ситуацией. Оценить взаимодействие факторов и определить основной можно только в рамках конкретного исследования. По-видимому, компьютерная версия ассоциативного теста оказывается оптимальной для исследования семантических связей в ментальном лексиконе и моделирования языкового сознания.

5.2. Охарактеризуем приоритетные связи единиц ментального лексикона шестилетнего ребенка. Актуальность экстралингвистических параметров для установления связей слов в ментальном лексиконе ребенка проявляется в преобладании разнообразных тематических ассоциаций. Любой исходный стимул возбуждает у разных детей несовпадающие ассоциации, отражающие ситуацию функционирования обозначенного словом объекта. В экспериментах, проведенных со взрослыми носителями русского языка (методика и слова-стимулы совпадают) в лаборатории нейропсихологии МГУ Т.В. Ахутиной, также обнаружилось преобладание тематических ассоциативных реакций у некоторых взрослых испытуемых как в норме, так и при патологии (см., например: [Каширская 2002], а также доклады Т.В. Ахутиной на конференции “А.Р. Лuria и психология XXI века”: [Ахутина 2002]). Очевидно, приоритет тематической стратегии ассоциирования обусловлен определенными нейропсихологическими особенностями, характерными для дошкольников и некоторых взрослых носителей языка.

Автоматизированные операции логического мышления проявляются в частотных парадигматических ассоциациях. Поскольку результат логической операции отождествления или противопоставления не может выражать индивидуальную вариативность в силу универсальности логических закономерностей, постольку парадигматические ассоциативные связи оказываются самыми частотными. Наиболее сложной операцией, не автоматизированной в ментальном лексиконе наших испытуемых, оказывается подведение под категорию; именно поэтому суперординаты так редко встречаются среди парадигматических ассоциаций. Наиболее простой операцией является включение в категорию, предполагающее связи между явлениями одного уровня абстракции, что выражается в большом количестве координационных реакций.

Контекстные связи лексем не актуальны для шестилетних детей, синтагматические ассоциации встречаются довольно редко. На наш взгляд, это обусловлено особенностями устного ассоциативного теста [Овчинникова 2000]. Ребенок не воспринимает устное слово как единицу текста. Оно осознается им прежде всего как знак предмета, включенного в систему отношений с другими предметами и явлениями. Именно поэтому ведущей стратегией ассоциирования становится тематическая, отражающая экстралингвистические связи языковой единицы.

5.3. Таким образом, связи единиц в ментальном лексиконе шестилетнего ребенка отражают специфику возрастного когнитивного и коммуникативного опыта. Недостаточность коммуникативного опыта по сравнению со школьниками и взрослыми носителями языка проявляется в меньшем количестве устных синтагматических реакций. Специфика когнитивного опыта представлена разнообразными тематическими ассоциациями. Возрастные интеллектуальные особенности определены на основе частотных парадигматических ассоциаций: автоматизирована операция отождествления и противопоставления в рамках одной категории.

5.4. Охарактеризуем влияние параметра “пол (гендер)” на структуру ментального лексикона старшего дошкольника. Гендер существенно влияет на количество синтагматических и парадигматических реакций. Типичной, независящей от гендера стратегией установления связей стимула с другими единицами ментального лексикона, для шестилетнего ребенка является тематическая, наименее типичной – синтагматическая. Тем не менее контекстные связи исходного слова-стимула чаще актуализируют мальчики. Идентификация значения исходного стимула посредством операции отождествления и противопоставления в рамках категории, а также подведения под категорию, более характерна для девочек.

Ассоциации девочек и мальчиков противопоставлены не только по типу, но и по семантике. Среди исходных стимулов представлены “гендерно маркированные” существительные: *ИГРУШКА, КУКЛА, КАСТРИОЛЯ, РУБАШКА, МАШИНА*. Можно сказать, что все категории, включающие “гендерно маркированные” стимулы, четче структурированы у девочек: преобладают частотные парадигматические реакции: *кукла, игрушка, посуда, белье, автомобиль*. Обращает на себя внимание богатство и разнообразие связей в пределах категории “одежда”, отразившееся в реакциях на стимул *РУБАШКА*, а также актуальность атрибутов стимула *КУКЛА: говорящая, одетая, красивая*. Мальчики на “гендерно маркированное” слово *МАШИНА* дают разнообразные тематические ассоциации: *колесо, мотор, шофер*; стимулы *РУБАШКА* и *КУКЛА* вызывают частотные парадигматические реакции *одежда и игрушка*. Возможно, разнообразие связей слова в ментальном лексиконе определено личностной значимостью обозначенного им объекта в жизненном опыте испытуемого. Заметно также некоторое увеличение латентного времени реакции на личностно значимый стимул как у мальчиков, так и у девочек. Однако на нашем материале определить статистическую достоверность зависимости степени разнообразия реакций и задержки ответа от личностной значимости обозначенного стимулом объекта не представляется возможным.

Существенность различий между ассоциациями мальчиков и девочек позволяет определить взаимодействие пола и гендера как биологической и социальной характеристик шестилетнего ребенка. Осознание принадлежности к мужскому или женскому полу считают началом осмыслиения ребенком собственного Я формирования индивидуального самосознания. Тем самым биологический превращается в социальный фактор, т.е. гендер [Кон 1988]. Однако высказывается мнение и о гендерной неопределенности поведения в раннем возрасте, предшествующем социализации и формированию социальной самоидентификации; гендер видится как набор социально поддерживаемых и даже навязываемых моделей поведения, ролей и стереотипов [Берн 2001]. Выявленные нами различия в связях единиц ментального лексикона у русских мальчиков и девочек свидетельствует о гендерной определенности и сформированности гендерных стереотипов к шестилетнему возрасту.

5.5. Обратимся к оценке влияния параметров, определяющих уровень когнитивного развития, на структуру ментального лексикона ребенка.

5.5.1. Уровень развития наглядно-образного мышления существенно влияет на актуальность категориальных связей слова. У детей с хорошо развитым наглядно-образным мышлением парадигматические ассоциации

встречаются существенно чаще. Это естественно: логические операции автоматизируются при определенном уровне интеллектуального развития и при определенном навыке решения задач. Выявленная закономерность совпадает с тем, что установлено на материале других языков. Известно, что у английских, французских, польских и словацких дошкольников количество парадигматических ассоциаций и их частотность прямо зависят от уровня когнитивного развития ребенка и социального статуса родителей [Магльбюб 1982].

5.2. Уровень развития произвольно памяти не оказывает существенного влияния на особенности ментального лексикона. Возможно, этот вывод справедлив только для нормы. Возможно, способ оценки уровня развития исследуемой когнитивной функции недостаточно надежен для определения значимых различий между детьми. Как нам кажется, механизмы произвольной памяти не могут непосредственно проявляться в ассоциациях. В ассоциативном эксперименте востребована оперативная память, “ответственная” за переработку текущей информации: обработку поступающего стимула, возбуждение связанных с ним узлов семантической сети. Оценка влияния объема оперативной памяти на актуализацию связей слова-стимула в ментальном лексиконе представляет самостоятельную исследовательскую задачу, выходящую за пределы данной работы.

5.6. В целом выявленные закономерности формирования связей в ментальном лексиконе русского ребенка отражают общую тенденцию становления языковой компетенции в онтогенезе [Entwistle 1966]. Языковое сознание русского ребенка, приступающего к изучению родного языка в начальной школе, детерминировано уровнем когнитивного развития и гендером. Вероятно, эти параметры связаны сложной непрямой зависимостью: при тестировании способностей отмечаются более высокие показатели у девочек по сравнению с мальчиками [Психология одаренности детей и подростков 1996]. Влияние гендерного и когнитивного параметров прослеживается на структуре связей ментального лексикона, проявляясь в большей или меньшей актуальности логических операций отождествления и противопоставления.

5.7. Декларативные знания, необходимые для осуществления речевой деятельности, представляют собой наборы (списки) единиц. При исследовании ментального лексикона выявляют прежде всего сети взаимосвязанных номинативных единиц национального языка. Насколько позволяют судить результаты устного ассоциативного эксперимента, механизмы опознания и идентификации слова родного языка к шестилетнему возрасту сформированы. Это означает, что у всех здоровых шестилетних детей в языковом сознании представлен инвентарь единиц, пригодный для порождения и восприятия речевого высказывания, организованный как семантическая сеть, отражающая возрастную специфику речевого и когнитивного опыта. Вариативность структуры ментального лексикона (декларативного компонента языкового сознания) не затрагивает общих принципов организации семантической сети.

Ахутина Т.В. Типология ассоциативных реакций в норме и патологии. Материалы конференции, посвященной 100-летию А.Р. Лурия: А.Р. Лурия и психология XXI века. М., 2002.

Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург, Москва 2001.

Глазанова Е.В. Типы связей в ментальном лексиконе и экспери-ментальные методы их исследования: АКД. Спб., 2001.

Гендерный фактор в языке и коммуникации. М., 1999. Вып. 446.

Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. Языковое сознание школьников в современной коммуникативной ситуации // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000. С. 133 – 141.

Доценко Т.И. Коммуникативное поведение информанта в ситуации ассоциативного эксперимента // Мурзинские чтения: Динамика языка в синхронии и диахронии. Пермь, 2002. С. 160-164.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.

Еремеева В.Д., Хризман Т.М. Мальчики и девочки: два разных мира. СПб., 1999.

Каширская Е.В. Индивидуально-типологические различия ассоциативных реакций в норме. Материалы конференции, посвященной 100-летию А.Р. Лурия: А.Р. Лурия и психология XXI века. М., 2002.

Кон И. Введение в сексологию. Москва, 1988.

Люблинская В.В., Королева И.В., Столярова Э.И., Огородникова Е.А., Пак С.В. К вопросу об описании ментального словаря у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием // Материалы конференции, посвященной 100-летию А.Р. Лурия: А.Р. Лурия и психология XXI века. М., 2002.

Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь, 2000.

Овчинникова И.Г. Взаимосвязи единиц в ментальном лексиконе русского ребенка (на материале устных ассоциаций) // Ушакова Т.Н., Уфимцева Н.В. (отв. ред.). Детская речь: психолингвистические исследования. М., 2001.

Овчинникова И.Г. Парадигматические и синтагматические связи в ментальном лексиконе русского ребенка // Материалы конференции, посвященной 100-летию А.Р. Лурия: А.Р. Лурия и психология XXI века. М., 2002.

Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес (ред.). М., 1996.

Черниговская Т.В. Билингвизм: психо- и нейролингвистические аспекты // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000. Материалы Российской научной конференции. Череповец, 2000. С. 96-98.

Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности. Спб., 1992

Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкоznании // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24-39.

Deese J. The structure of associations in language & thought. Baltimore, 1966.

Entwistle D.R.: Word associations of young children. Baltimore, Marilend, The Johns Hopkins Press, 1966.

Language and Gender. Interdisciplinary Perspectives. Ed. by S.Mills. Longman & New York, 1995.

Магльбюб Л. Psycho-Linguistická analéza vývinu lexiky (asociacnej lôtructy v subjektívnom slovnky). Bratislava, 1982.

Sherman J. Sex-related Cognitive Differences: An Essay on Theory and Evidence. Springfield, IL. 1978.

Абстрактная лексика в языковом сознании старшего школьника

Старший школьный возраст, или, как его называют, ранняя юность, охватывает период развития детей от 15 до 18 лет, что соответствует возрасту учеников 9-11 классов средней школы. Этот возрастной период развития ребенка обладает теми характерными чертами интеллектуального и личностно-социального развития (Сапогова 2001; Божович 1968), которые имеют для нашего исследования существенное значение и делают возраст респондентов-старшеклассников оптимальным для изучения специфической представленности абстрактной лексики в языковом сознании.

С возрастом меняется частотность использования абстрактных лексем, одни переходят из пассивного словарного запаса старшеклассника в активный и другие - наоборот, меняется и содержание абстрактных слов в сознании учащихся. Насколько заметны эти изменения, насколько они существенны? Это является предметом нашего исследования.

Авторы работ о достижениях в области возрастной психологии (Крутецкий 1980, Матюхина, Михальчик, Прокина 1984; Коптева 1997) отмечают важнейшие для старшеклассников понятия, обозначаемые абстрактными словами, входящими в круг интересующей нас лексики: морально-этическая лексика (достоинство, справедливость, принципиальность, смелость, гордость, долг, ответственность); коммуникативно-психологическая лексика (общение, дружба, взаимопонимание, грубость); философская лексика (личность, идеал, будущее); общественно-политическая лексика (воля, независимость, коллектив); субъективно-психологическая лексика (любовь, верность). Эти и другие единицы (всего 100 слов), обладающие высокой частотностью употребления, отобранные с использованием Частотного словаря русского языка под редакцией Л.Н.Засориной (М., 1977), и демонстрирующие высокую коммуникативную релевантность, были предложены испытуемым.

Знание того, как учащиеся понимают именно эти единицы, позволяет получить представление о содержании и динамике формирования их концептосферы.

Исследование значений абстрактных слов как компонента возрастного языкового сознания важно в плане выявления процессов становления как языка, так и мышления. Появление абстрактного мышления тесно связано с обучением, учебной деятельностью. Подростковый период особо сенситивен к той стороне деятельности, которая касается отношений с людьми, усвоения норм, правил, моделей этих отношений (Сапогова 2001, с.331). Это отражается в формирующихся в их когнитивном сознании концептах, что в свою очередь, отражается в используемых значениях соответствующих слов. Эти факты обуславливают наш интерес к содержанию значений таких абстрактных единиц, как, например, *свобода, правда, добро, красота* и др. в сознании подростков-старшеклассников.

Испытуемыми явились старшеклассники школ, гимназий г. Воронежа и студенты первого курса Воронежского техникумов. Всего в эксперименте по 100 словам приняло участие около 3 тысяч испытуемых: количество испытуемых по отдельным словам - от 200 до 450.

С помощью психолингвистических методов исследования значений слов можно получить представление об особенностях языкового сознания исследуемой категории носителей

Содержанием языкового сознания является система психологически реальных значений. Психологически реальное значение слова – это совокупность семантических компонентов, составляющих значение языковой единицы в сознании носителя языка, полученных или подтвержденных экспериментальными психолингвистическими методами.

Экспериментальные приемы исследования значения позволяют выявить психологически реальную структуру значения и обладают достаточной объективностью, так как статистически усредняют полученные массовые данные, обеспечивая их достоверность. Экспериментальные методики позволяют также выявить социально-культурную и др. специфику значений у разных групп носителей языка, чего нельзя достичь другими методами (Стернин 1981, с. 122).

В результате обработки результатов эксперимента мы получаем подтверждение наличия или отсутствия в языковом сознании испытуемых тех или иных системных значений слова; выявляет значения исследуемых слов, не зафиксированные словарями; выявляет компоненты системных значений, не зафиксированные словарями.

Проведенное исследование показало, что формирование абстрактных значений в языковом сознании учащихся происходит стихийно. Отвлеченная лексика недостаточно привлекается учителями словесности в качестве изучаемого материала, она фактически перестала использоваться в средствах массовой информации, практически не используется в семье, в результате чего у подростка формируется не только искаженная языковая картина, но и ложно ориентированная картина мира в целом.

На формирование значений абстрактной лексики оказывают влияние различные, часто противоречивые тенденции в общественной жизни современной России; неверно или недостаточно правильно понятые подростками факты, книги, кинокартины; самостоятельный анализ поведения взрослых; те изменения, которые происходят с самими испытуемыми. Значения многих из исследуемых слов сформировались в сознании старшеклассников под влиянием учительской речевой практики, прецедентных текстов.

Так, например, под влиянием фильма "Ирония судьбы" в значении слова *ирония* в сознании детей формируются значения судьба, легкомыслие, любовь, удача, издевательство, нелепость; в слове *бдительность* появляется значение "орфографические навыки" (следствие учительского "сейчас я проверю вашу бдительность" при диктанте); у слова *прогресс* развивается значение "нечто удивительное" (Петров сделал домашнее задание – прогресс!).

23 исследуемых слова характеризуются большим количеством отказов от definции (более 20 %): *долг, гордость, варварство, принципиальность, ханжество, прогресс, репутация, зависть, верность, ревность,*

бдительность, красота, право, личность, стимул, идеал, мировоззрение, творчество, авторитет, выгода, взаимопонимание, такт, интеллигентность.

Отказы могут быть объяснены как незнанием значений, так и неумением сформулировать или разграничить их. Но практика показывает, что “не знаю, как сказать” скорее говорит о незнании или о том, что слово для испытуемых “пустое”, “чужое”, коммуникативно нерелевантное. Если много отказов, значение не освоено языковым сознанием. Если мало – освоено, актуально для коммуникативной практики подростка. Исследование показало, что имеется связь между степенью известности слова подростку и количеством ложных значений этого слова: чем меньше известно испытуемым слово (много отказов), тем больше у него выявляется дополнительных (в том числе ложных) значений (*ханжество, такт, бдительность, интеллигентность* и др.).

Целый ряд системных значений исследуемых слов не нашел подтверждения в языковом сознании испытуемых, что свидетельствует о периферийности данных значений для языкового сознания старшеклассников, а в некоторых случаях – о неактуальности значения в системе языка в целом.

Часть этих слов представлена в языковом сознании старшеклассников не только системными значениями, но и значениями, не зафиксированными в словарях. Самое большое количество значений, не зафиксированных в словарях, выявлено в семантической группе морально-этической лексики, что свидетельствует о недостаточной сформированности и неустойчивости смысловой структуры этих единиц в сознании старшеклассников. Меньше всего значений, не зафиксированных в словарях, выявлено в группе имущественно-прагматической лексики (богатство, бедность, выгода, роскошь) – она хорошо освоена учащимися.

В целом наиболее хорошо освоена языковым сознанием старшеклассника семантика абстрактных лексем *бедность, дружба, коллектив, любовь, мудрость, независимость, роскошь, трагедия, удовольствие*.

Трудна для сознания подростков плохо ими освоена семантика следующих абстрактных лексем: *авторитет, варварство, взаимопонимание, гордость, демократия, долг, идеал, искусство, красота, личность, мировоззрение, престиж, прогресс, ревность, творчество, ирония, ханжество, энтузиазм, бдительность, стимул, интеллигентность, принципиальность, выгода*.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что языковое сознание современного школьника переживает период сдвига (интенсивного изменения и развития). В нем фиксируются многочисленные значения, не закрепленные в словарях русского языка, в том числе и новейших, что отражает, с одной стороны, динамику развития языкового сознания школьника, а, с другой стороны, интенсивный процесс перестройки лексико-семантической системы русского языка.

Целый ряд системных значений не нашел подтверждения в языковом сознании испытуемых, что может свидетельствовать о периферийности данных значений для языкового сознания старшеклассников, а в некоторых случаях – о неактуальности значения в системе языка в целом.

Проведенный анализ показал наличие в семантике многих исследованных слов не зафиксированных в словарях значений, представляющих собой результат смыслового развития слова. Эти значения отсутствуют в имеющихся словарях, но ярко представлены в сознании испытуемых; многие из них могут быть выявлены и в сознании взрослых носителей языка.

Характерной чертой возрастного языкового сознания является наличие многочисленных ложных значений у исследуемых слов.

Это, в основном, результат незнания, народной этимологии, словообразовательной аналогии или влияния прецедентных текстов. Примеры ложных значений: *ложь* – “двуличность”, *порядочность* – “умение поддерживать чистоту и порядок”, “отсутствие вредных привычек”; *прогресс* – “выгода”; *равенство* – “свобода”, *взаимопонимание* – “понятливость”; *такт* – “точное планирование”, “пунктуальность”, “правдивость”; *нежность* – “осторожность”; *терпимость* – “способность безропотно переносить все унижения и оскорблений”, “умение ждать”, “способность переносить душевную и физическую боль, не показывая своих переживаний окружающим”; *интеллигентность* – “хорошая легкая профессия”; *стимул* – “допинг”.

Значительная часть ложных значений является следствием народной этимологии (*молва* – от “мольбы”, “молитвы”; *интеллигентность* – от “интеллект”; *идеал* – от “идол”; *варварство* – от “воровство”, *порядочность* – от “порядок” и др.).

Большое число ложных значений зафиксировано в словах *ханжество* (9 значений, не зафиксированных в словарях, и все ложные), *порядочность* (из семи значений, не зафиксированных в словарях, два ложные), *ирония* (6 ложных значений), *терпимость* (4 ложных значения), *авторитет* (4 ложных значения), *стимул* (3 ложных значения).

В языковом сознании старшеклассников обнаружено также явление, которое может быть названо “недифференцированностью значений”. Так, сознание целого ряда испытуемых не дифференцирует значения слов *культура и культурность, порядочность и порядок, терпимость и терпеливость, правда искренность, откровенность, общение и общительность, варварство и воровство*.

Подобное явление мы рассматриваем как проявление возрастных особенностей языкового сознания.

В языковом сознании подростка ряд абстрактных значений представлен смыслом “человек, обладающий этим качеством” (благородство – благородный человек, интеллигентность – интеллигентный человек, уважение – человек, к которому испытывают уважение и др.). Это отражает:

- 1) тенденцию к конкретизации абстрактных значений в языковом сознании;
- 2) тенденцию к формированию чувственного образа для закрепления концепта в универсальном предметном коде (Н.И.Жинкин).

Выявлены случаи, когда значения в языковом сознании реально уже системных (например, *история* понимается как только история страны; “общественное” значение слова *кризис* присутствует, а “личное” – нет, *будущее* – “общественное” значение актуально, а “личное” значение – нет).

Проведенное исследование позволяет сформулировать некоторые признаки (параметры) психологически реального значения, характеризующие его как элемент языкового сознания носителя языка.

Выявляется такой признак значения слова как его *яркость*. Под яркостью значения понимается относительная степень осознаваемости данного значения носителем языка. Яркость значения определяется экспериментальными

приемами и отражается процентом испытуемых, назвавших или подтвердивших существование данного значения в их языковом сознании. Так, например, из трех системных значений лексемы *честность* значение “искренность и прямота, правдивость...” подтверждено большей частью испытуемых (63 %) и может быть охарактеризовано как значение с высокой степенью яркости, значение “честное отношение к кому-либо, чему-либо, честное поведение” подтверждено семнадцатью процентами опрошенных и может быть охарактеризовано как значение с невысокой степенью яркости. Значение “неспособность украсть, присвоить себе что-либо чужое”, не выявленное в результате проведенного исследования в сознании подростков, обладает нулевой яркостью.

Отметим, что значения, которые не подтверждены большим количеством испытуемых или не выявлены экспериментальными приемами, вовсе не обязательно отсутствуют в языковом сознании испытуемых. К примеру, отсутствие в результатах нашего исследования у слова *культура* значения “виды растений”, а у слова *смелость* значения “новизна и оригинальность, стремление к новому” не свидетельствует, что эти значения будут непонятны испытуемым, или что они не поймут выражение *зерновые культуры, злаковые культуры* или *смелое решение проблемы*. Видимо, можно говорить о том, что подобные значения могут просто находиться в инактивной зоне языкового сознания, они у испытуемых “не на языке”, их частотность в речи низка, поскольку низка их коммуникативная релевантность. Таким образом, экспериментальные семантические исследования позволяют выявить психологически реальные, наиболее яркие смысловые элементы, обладающие коммуникативной релевантностью для сознания.

Актуальность значения (или актуальность слова в том или ином значении) – это важность значения для носителя языка, высокая употребительность слова в данном значении в общении индивида, актуализация этого значения в сознании индивида независимо от конкретной ситуации.

Актуальность в нашем исследовании имеет возрастной характер. Не актуальны для подростка те значения исследуемых многозначных абстрактных лексем, для которых в его языковом сознании, видимо, имеются слова с таким же содержанием, но большей конкретизацией выражения денотата. Например, вместо *жадности* в значении “проявление чрезмерного желания удовлетворить чувство голода” старшеклассник скажет “*прожорливость*”; вместо *верность* в значении “соответствие истине” – “*правильность, отсутствие ошибок*”; вместо *слава* в значении “*слухи, толки*” – “*сплетни*”.

В результате анализа реакций, полученных во всех экспериментах, было выделено несколько эмоционально-оценочных слов с универсальным значением, используемых подростками при дефинировании слов, подборе оппозитов, симиляров, ассоциаций. Слова “*беспредел*”, “*бардак*” были предложены испытуемыми в экспериментах по словам *анархия, варварство, власть, демократия, свобода, хамство* (симиляры); по словам *власть, демократия, воспитание, искусство, коллектив, ответственность, порядочность, право, принципиальность, равенство, тант, мораль* (оппозиты); слово “*отстой*” – по словам *быт, зависть, история, скука, лирика, ревность*; слово “*корысть*” – по словам *выгода, зависть, жадность* (симиляры); по словам *благородство, мечта, милосердие, совесть* (оппозиты); слово “*круто*” – по словам *идеал, искусство, красота, роскошь, авторитет, престиж*.

Изменения в психологически реальном значении абстрактных лексем в языковом сознании старшеклассника наблюдаются даже на такой небольшой временной дистанции, как 2 года (14-16 лет).

Выделяются следующие формы проявления возрастной специфики значений:

- наличие возрастных значений, отмирающих во временной динамике;

В языковом сознании 14-летних подростков, например, выявлено значение лексемы *варварство* – “обман”, значение лексемы *порядочность* “отсутствие вредных привычек”. В языковом сознании 16-летних подростков эти значения не выявлены;

- наличие возрастных семантических компонентов;

Слово *совесть* представлено в языковом сознании старших подростков дополнительной к системному значению семой “*тяжелое, плохое переживание, свойственное плохим людям*”. В языковом сознании младших подростков этот компонент значения отсутствует;

- различная яркость значений и отдельных компонентов в структуре значения;

Общение для 14-летних подростков, например, ассоциируется прежде всего с разговором, беседой, диалогом, “*тусовкой*”, для 16-летних старшеклассников *общение* – это прежде всего коммуникабельность, общительность, способность быть душой компании.

- изменение яркости значений и отдельных компонентов значения во временной динамике.

Ярко, например, представлено в сознании 16-летних учащихся значение слова *принципиальность* “способность строго придерживаться точки зрения на что-либо”. Это значение выявлено в языковом сознании 52 % опрошенных. И только для 13% 14-летних подростков это значение оказалось актуальным.

С возрастом изменяется степень актуальности и значимости различных значений многозначного слова, изменяется количество реакций, связанных с тем или иным значением, идет накопление количества значений с постоянным изменением степени их яркости, актуальности.

Возрастные различия в содержании абстрактных лексем отмечены у большинства исследуемых слов. Это свидетельствует, что данные значения находятся в состоянии активного становления в языковом сознании детей.

Значения, выявленные нами в языковом сознании школьников и не зафиксированные в современных словарях, могут развиваться по двум сценариям:

1) по “взрослому” сценарию: они исчезнут с взрослением ребенка и усвоением им лексико-семантической системы родного языка;

2) по сценарию семантического развития: эти значения могут войти в лексико-семантическую систему русского языка как новые, как результат смыслового развития соответствующих слов.

В нашем материале есть свидетельства, указывающие на возможность обоих сценариев развития. Так, явно возрастными являются значения слова *энтузиазм* – демонстрация своего отношения к труду с целью выделиться; *обязанность* – принудительное исполнение поручения; *терпимость* – усидчивость; *культурность* – стремление хорошим поведением произвести хорошее впечатление на общество и др.

Тенденцию семантического развития можно проиллюстрировать такими, например, еще не зафиксированными, но уже вошедшими в практику употребления значениями слова *достоинство*, как “высокая самооценка”, “мужской

половой орган", слова *мораль* – "скрытый смысл", слова *принципиальность* – "неуступчивость, вредность", слова *энтузиазм* – "оптимизм", слова *лирика* – "любовь", слова *искусство* – "великие произведения и явления искусства", слова *стимул* – "поощрение", слова *авторитет* – "лицо, занимающее высокое место в уголовной иерархии", слова *хаос* – "моральное разложение", слова *творчество* – "деятельность, основанная на заинтересованности, вдохновении" и т.д.

Эти значения фиксируются и в языковом сознании взрослых, но закрепятся ли они в лексико-семантической системе языка или нет, покажет будущее.

Проведенное исследование имеет и прикладное значение. Исследование показало, что для образовательных целей необходимо выявлять психологически реальное значение используемых учащимися слов, что позволит руководить процессом формирования значений слов в языковом сознании учащихся, корректировать уже сформированные значения, осуществлять мониторинг формирования значений в языковом сознании носителей языка и влиять на адекватность формирования концептосферы подростка.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. .
Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002.
Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001.
Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985.

В.И.Ковалева

Концепты интеллектуальной характеристики человека в сознании школьников

Цель экспериментального исследования – определить содержание концептов "культурный", "цивилизованный", "интеллигентный", "образованный", "простой человек" в сознании школьников, выявить возрастную специфику этих концептов.

Предлагалась анкета с вопросами:

1. Знаете ли вы слова "культурный", "цивилизованный", "просвещенный", "интеллигентный", "образованный", "простой человек"? Как вы объясните значение?
2. Употребляете ли вы эти слова в своей речи?
3. Как вы оцениваете качества и понятия: интеллигентность, обученность, образованность, культура, цивилизованность, простота?
4. Часто вы встречаете эти качества в людях?
5. Зависит ли наличие этих качеств от возраста, профессии?

Было опрошено 49 учащихся 8-9-х классов средней школы № 27

г. Воронежа, расположенной не в центре города.

Результаты исследования таковы: "культурный" – знаю и употребляю – 38 чел., знаю, но не употребляю 10 чел; "цивилизованный" – знаю и употребляю 17 чел., знаю – 27, не употребляю – 2, не знаю – 3 чел.; "просвещенный" – знаю и употребляю 20 чел., знаю, но не употребляю 16, не употребляю 14 чел.; "интеллигентный" – знаю и употребляю 19, знаю, но не употребляю 21, не употребляю 12 чел.; "образованный" – знаю и употребляю 22, знаю 16 не употребляю 7, не знаю 4 чел.; "простой" – знаю и употребляю – 31 чел., знаю 12 чел., не употребляю 12, не знаю 6 чел.

Качества, выражаемые исследуемыми концептами, оцениваются по-разному.

Интеллигентность мальчики оценивают ниже, девочки – выше; образованность высоко оценивают все.

Простота была оценена большинством как отрицательное качество.

Интеллигентность: положительно - 15 чел., скорее положительно -15 чел., нейтрально -7 чел., отрицательно -4 чел.

Обученность: положительно -19 чел., скорее положительно -15, нейтрально -3, отрицательно -1 чел.

Образованность: 34 чел. оценили положительно, скорее положительно -13, нейтрально -3 чел.

Культура: положительно 22, скорее положительно - 15, нейтрально -12, отрицательно -2.

Цивилизованность: положительно -20, скорее положительно -11, нейтрально -18. Простота: положительно -20, скорее положительно -18, нейтрально - 2, отрицательно- 19 чел.

Учащиеся отмечали, что, интеллигентные, цивилизованные люди встречаются: часто – 23 чел, не часто – 23 чел. Связь интеллигентности, культуры с возрастом (от 15 лет и старше, в зрелом возрасте) отметили 18 чел., с профессией – 13 чел., с местом жительства – 3, с влиянием окружающих – 8, "зависит от самого человека" – 4, от воспитания – 5, книг – 2.

В сознании учащихся концепт "культурный" представлен следующими признаками: *человек с хорошими манерами, много и красиво говорит, умный (5), чувствительный, вежливый (4), знает, как себя вести – достойно в любой ситуации, много знает (8), должен работать на достойной его работе, делает добро, понимающий, не мстительный, одевается прилично, в опрятную, не совсем модную одежду, уважителен ко всем, поступает в соответствии с этикетом, не оскорбляет, не ударит женщину, не допускает публичной браны, много читает, хорошо образован и морально устойчив, ходит в театр, опрятный, улыбается не любит хамства, не откажет никому в помощи, умеет высказывать свои мысли, речь без жаргона*.

"Цивилизованный": *современный, грамотный, галантный, умеет себя вести в обществе (7), с ним хорошо общаться(5), умный и культурный, любит прогресс и всегда к чему-то стремится, знает, как добиться цели, не агрессивен, а мягок, идет в ногу со временем (8), развитый во многих областях, опрятен в быту, следит за порядком, в голове его все в порядке, высокий моральный и душевный уровень, сильный интеллигент, живет по*

своим правилам и уважает правила других, одевается стильно, не будет делать плохо, знает жизнь, много работает, не одевает старые вещи, не живет по-старому, не любит ходить в библиотеку, а работает на компьютере, соображает в политике.

"Образованный": умный (7), знающий (12), получил высшее образование (13), уважаемый другими за быстроту ума, начитанный, может быть недобрым, действует решительно, мудро, не любит хамства и мести, работает в учебном заведении, должен помогать другим в учебе, никогда не скажет глупость, хорошо учился в школе, смотрел нужные научные фильмы (а не боевики), посвятил себя науке, приватен в общении.

"Интеллигентный": трудится, учит детей, от него не услышишь плохого слова в свой адрес, следит за собой, носит костюм, много и умно говорит, с пожилыми культурный, с дамами джентльмен, знает, как вести себя в обществе, скромный, работает над собой, не переносит хамства и наглости, обмана, строго одевается, ходит с высоко поднятой головой, вежлив в любой ситуации, имеет хороший имидж, не оскорбляет старших.

"Простой": с открытой душой, деревенский, без хитрости, добрый (8), необразованный, не достигший ничего в жизни, копит деньги, круто одевается, ему позволяет делать то, что культурные и интеллигентные делают не могут (делает все, что хочет), русский человек с широкой душой, ему все нипочем, резко относится к другим, любит работу и семью, может позволить себе хамство, всегда агрессивен, некультурный, нецелеустремленный, живет просто, легко, ни на что не обращая внимания, говорит мало, не делает никому зла, ставит себя выше других.

"Просвещенный": знает много языков, умный (6), в очках, в курсе всех дел, образованный (5), знающий, скромный, не выставляющий свою точку зрения, узнает новости первым, не теряется в компании ученых людей, знает все про всех, обо всем, отвечает на любые вопросы, всегда почему-то прав, может быть добрым и злым, посвящен в тайны, стремится передать знания окружающим людям, не эгоистичен, вежлив.

На вопрос, какими качествами обладают они сами, учащиеся отвечали, что они *простые* (20), *цивилизованные* (11), *культурные* (8).

Опрос учащихся показал, что они способны вполне реально оценивать качества людей, критично относиться к их интеллектуальным показателям, однако весьма некритично оценивают собственные социально-интеллектуальные параметры.

Н.В. Аниськина

Прецедентные тексты в языковом сознании старшеклассника

В языковом сознании современного старшеклассника важное место занимает использование прецедентных текстов.

Использование прецедентных текстов обусловлено стремлением учащегося сделать свою речь:

1. более красивой (эстетическая функция прецедентных текстов);
2. более убедительной (аргументативная функция);
3. интимной (фатическая функция);
4. ироничной (оценочная функция);
5. менее индивидуальной (маскировочная функция).

Воспроизведение прецедентного текста может быть как точным, полным, так и искаженным. Наиболее частый вид искажения прецедентного текста – это его сокращение, т.е. воспроизведение лишь отдельной его части. Возможность такой модификации прецедентного текста свидетельствует о том, что высказывания такого рода выполняют дейктическую функцию: их значение не равно буквальному смыслу этих фраз, коннотативное значение в них преобладает над денотативным, поэтому, даже будучи свернутыми до минимального размера, они сохраняют свою экспрессивность и передают вложенное в них значение.

Возможность сокращения прецедентного текста ограничивается лишь его способностью быть узнанным. Таким образом, прецедентные тексты, особенно их усеченные варианты, или их образы, символы, по определению Ю. Кауаулова (Кауаулов 1987, с.56) – своего рода знаки, лишь указывающие на определенную информацию. Для расшифровки же этих знаков требуется определенный уровень речевого опыта, который, впрочем, далеко не всегда связан с высоким уровнем культуры, образования личности. Как правило, речь идет лишь о наличии опыта совместного общения.

Однако и использование других модификаций прецедентного текста (пересказа, фрагментарного воспроизведения), равно как и использование прецедентного текста без изменений, также носят дейктический характер, поскольку несут на себе отпечаток той ситуации, того контекста, которые послужили источниками для их возникновения. В этом смысле нельзя не согласиться с утверждением Ю. Н. Кауаулова, который считал, что прецедентный текст вводится в дискурс языковой личности "всегда только в свернутом, сжатом виде" (Кауаулов 1987, с.218).

Использование же прецедентных текстов, напротив, характерно для развитой языковой личности, именно они являются выражением национальной составляющей языковой личности, выступают как "культурологические маркеры" (Воробьев 1998, с.26).

По мере развития личности происходит увеличение количества прецедентных текстов в ее дискурсе, что связано с вхождением "человека говорящего" во все новые малые социальные группы, и, как отмечает К.Ф. Седов, "каждое такое вхождение знаменуется приобщением к иной речевой субкультуре" (Седов 1996, с.145).

Параллельно происходит усиление лексикализации и ослабление грамматикализации речевого поведения старшеклассника. Это проявляется в том, что, с одной стороны, грамматическое поведение каждого слова "становится прецедентным, а значит предсказуемым", а с другой – снижается способность слова к свободной комбинаторике (Кауаулов 1987, с.160).

Наиболее распространенными источниками прецедентных текстов в языковом сознании старшеклассников служат рекламные ролики, кинофильмы, телепередачи, эстрадные песни и литературные произведения. В ряде случаев можно говорить о создании "семейных" прецедентных текстов, возникающих из удачно сказанных фраз, острот из одного из участников узкого коллектива, запомнившихся остальным членам группы и затем неоднократно воспроизведенных.

Обратимся к анализу прецедентных текстов, возникших на основе литературных произведений. Наиболее популярными из авторов оказались писатели XIX столетия: Пушкин, Лермонтов, Грибоедов, Гоголь, Крылов, т.е. авторы произведений, изучаемых на уроках литературы. Также обстоит дело и с зарубежными классиками, наиболее востребованными из которых опять же являются прежде всего те, кто представлен в школьной программе: Шекспир и Стивенсон. Из русской литературы XX века наиболее популярными оказались следующие авторы: И. Ильф и Е. Петров, М. Булгаков, В. Маяковский, С. Есенин, Вл. Вишневский и М. Горький. Кроме того, нам удалось обнаружить "следы знакомства" с творчеством В. Высоцкого, Б. Полевого, А. Вознесенского, К. Чуковского, Вс. Вишневского, А. Беляева, М. Шолохова.

Интересно, что большинство прецедентных текстов (примерно две трети) возникло на основе заглавий произведений и гораздо меньшая часть на основе цитат из них. К сожалению, использование заглавий книг в речи не всегда является отражением круга чтения современных школьников: знакомство со многими произведениями ограничивается лишь знанием их заглавий. Более того, при проведении анкетирования мы выяснили, что некоторые из прецедентных текстов, например "Оптимистическая трагедия", вовсе не осознаются как имеющие отношение к литературе. Заглавие начало жить своей собственной жизнью, совершенно утратив в речевом сознании современных школьников связь с литературным источником.

Примером подобной "самостоятельности" может служить и заглавие романа И. Гончарова "Обломов". Обзорное изучение романа во многих школах привело к тому, что его название отделилось от содержания и было переосмыслено подростками, чему в немалой степени способствовало и популярное жаргонное слово "облом" – разочарование, неудача, крах (от жарг. "обломить" – помешать что-л. сделать, обмануть). Проявлением семантического преобразования этого слова стала песня группы "Чиж" "В старинном городе Обломове", посвященная описаниям страданий "добрых пареньков" – наркоманов в связи с уничтожением в городе посадок анаши и конопли. Характерны в этом смысле последние строки песни:

В который раз свое название

Старинный город оправдал.

Наиболее популярными из узнаваемых заглавий литературных произведений (т.е. осознаваемых именно в качестве заглавия, что, впрочем, не гарантирует знание автора текста) оказались следующие: "На дне", "Повесть о настоящем человеке", "Федорино горе", "Поднятая целина", "Облако в штанах". Однако частота их употребления не сопоставима с частотой употребления заглавий таких произведений, как "Мертвые души", "Герой нашего времени" и "Война и мир". Изучение этих романов на уроках литературы обусловило и еще одно преимущество этих книг – их авторов знают и помнят все опрошенные. Меньше всего в этом смысле повезло сказке "Федорино горе", т.к. в числе ее авторов были названы, помимо К. Чуковского, и С. Михалков, и С. Маршак, и даже В. Маяковский. Авторы остальных произведений либо назывались правильно, либо не указывались вообще, ни одного неверного варианта нами не отмечено.

Из прецедентных текстов, возникших на основе цитаты и существующих в наиболее близком к первоисточнику варианте, наиболее популярны те, что взяты из сатирических произведений: "Лед тронулся, господа присяжные заседатели!", "Утром деньги, вечером стулья", "Шалишь, парниша!", "А, может, тебе еще дать ключ от квартиры, где деньги лежат?" и др. из романов И. Ильфа и Е. Петрова; "Неужели я обожру Совет Народного Хозяйства, если в помойке пороюсь?", "Шизофрения, как и было сказано", "Помилуйте, разве я позволил бы себе налить dame водки? Это чистый спирт!", "Сижу, никого не трогаю, починяю примус" и др. из произведений М. Булгакова, а также довольно широко представлены одноногиша Вл. Вишневского.

Несмотря на распространенность этих цитат, определение авторской принадлежности этих текстов также вызвало немало затруднений и напоминает узнаваемость заглавий: многие фразы из "12 стульев" и "Золотого теленка" известны не по книгам, а по фильмам. То же самое относится и к цитатам из "Собачьего сердца". Фраза же из "Мастера и Маргариты" "Помилуйте, разве я позволил бы себе налить dame водки? Это чистый спирт!" стала особенно популярной в связи с видеоклипом группы "Белый Орел", которая многими (особенно учениками 9-х классов) и называется в качестве автора этого выражения.

Нередки случаи точного употребления цитат, сочетающегося с абсолютным незнанием источника. Так, забылось происхождение таких выражений, как "Друг, оставь покурить!", "Моя милиция меня бережет", "Братья наши меньшие", "На блюдечке с голубой каемочкой", что, впрочем, не отразилось на частоте их употребления в речи школьников: подобно заглавиям "Обломов" и "Оптимистическая трагедия" эти фразы обрели самостоятельность, их значение уже не мотивируется тем контекстом, в котором они возникли. Неслучайно "авторство" этих выражений очень часто приписывается родным, знакомым, "маминому начальнику" и т.п. Характерен также ответ "Все так говорят", свидетельствующий о том, что данные прецедентные тексты переходят в разряд клише.

Прецедентные тексты, возникшие за счет трансформации цитат из литературного произведения, редко соотносятся в сознании говорящего с текстом-источником. В числе узнаваемых оказались опять же тексты, возникшие на основе цитат из произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, т.е. из произведений, изучаемых в школе.

Значительный объем прецедентных текстов возник на основе цитат из кинофильмов. Неслучайно период с 30-х по 90-е гг. ХХ века В. С. Елистратов назвал "эпохой кинемалогоса": особенностью этого периода является то, что "кино входит в жизнь, переплетается с жизнью и запечатлевается в ней, прежде всего – в языке" (Елистратов 1999, с.7).

Но, несмотря на то, что, по мнению В. С. Елистратова, "логос покинул сферу кино" (там же, с.5), в речи современных старшеклассников довольно много прецедентных текстов, обязанных своим появлением кинематографу. Помимо уже названных цитат из фильмов по романам М. Булгакова, И. Ильфа и Е. Петрова, наиболее часто используются следующие прецедентные тексты: "Я требую продолжения банкета", "Танцуют

все", "Икра заморская – кабачковая", "Тепленькая пошла", "И что это я в тебя такой влюбленный", "Замерз, как на морском дне" и др.

Нетрудно заметить, что все эти цитаты взяты из кинокомедий, относящихся к "эпохе кинемалогоса". Современные фильмы уже не "расходятся на фразы", хотя некоторые прецедентные тексты на их основе все же возникают, причем чаще всего цитируются названия зарубежных кинофильмов: "Один дома", "Тупой, еще тупее", "Ужасный ребенок", "Крутой Уокер", "Санта-Барбара", "Дикий ангел" и некоторые другие. Большинство из этих прецедентных текстов используется при характеристике ситуации, человека, отношений. Тот факт, что сегодня прецедентные тексты возникают на основе прежде всего зарубежных фильмов, может свидетельствовать об изменении характера "культурологических маркеров", которые теперь отражают не национальную, а скорее вненациональную составляющую языковой личности, ориентированную на систему ценностей массовой культуры.

Почти полное отсутствие в речи современных носителей языка цитат из отечественных фильмов последнего десятилетия, по мнению В.С. Елистратова, связано с тем, что утрачена органическая связь русской классики и российского кино (там же. с.7). Всевозможные спецэффекты становятся важнее слова. Редкие примеры цитирования отражают изменение "языкового вкуса эпохи": "Я дурак, бросай оружие!" ("Менты").

Об изменение роли кинематографа в формировании языкового вкуса свидетельствует и все большая "анонимность" цитат из кинофильмов, которые утрачивают все связи с текстом-источником и переходят в разряд крылатых слов. Примером этого явления служат фразы "А платить кто будет? Пушкин?" (из к/ф "Веселые ребята"), "Будьте как дома, но не забывайте, что вы в гостях" ("Афоня"), "В Греции все есть" ("Свадьба"), "Волки позорные" ("Место встречи изменить нельзя") и ряд других. К ним приближаются "Тебя посадят, а ты не воруй" ("Берегись автомобиля", в данном случае показателем утраты связи с к/ф является и изменение в произношении форм в этой фразе, которая в фильме звучит иначе: "Тебя посадят..."), "А может, не надо? – Надо, Федя, надо!" ("Операция "ЫГ"), "Пасть порву, моргалы выколю", "Кушать подано. Садитесь жрать" ("Джентельмены удачи"), "Студентка, комсомолка, спортсменка" ("Кавказская пленница"), произношение этой фразы также изменилось: утрачен грузинский акцент), "Жить хорошо, а хорошо жить – еще лучше" ("Кавказская пленница", фраза сокращена), "Гадский папа" ("Свадьба в Малиновке"), "За чужой счет пьют даже язвенники и трезвенники", "Бабе – цветы, дитям – мороженое" ("Бриллиантовая рука") и др.

Много цитат вошло в речевую субкультуру из популярных песен, чему в немалой степени способствует их многократное повторение: "Девочки бывают разные", "Поплачь о нем, пока он живой", "Стой! Опасная зона – работа мозга", "Смерть стоит того, чтобы жить, а любовь стоит того, чтобы ждать", "Привет с большого Бодуна", "Не ссыпь мне соль на рану", "Забирай меня скорей, увози за сто морей", "Что же ты ищешь, мальчик-бродяга?", "Так вот теперь сиди и слушай", "Я тут-тут" и многие другие.

Интересно, что тексты некоторых песен сами построены на использовании прецедентных тестов:

"Утро, осень, сырь – рядом ты –
Дура, гений чистой красоты" ("Revolwers");

"Никого не зову, не жалею, не плачу,
У вас наяву, у меня – науадчу,
Луна, как стекло, не любила, не грела,
Никого не ждала, ничего не хотела" ("Би -2");

"Птица счастья завтрашнего дня,
Где ты скакешь, крыльями звеня?" ("Revolwers").

Первые два примера построены на прецедентных текстах из литературных произведений (стихотворения Пушкина и Есенина), третий – на цитате из песни же, но написанной гораздо раньше. Использование прецедентных текстов в первом и третьем случае сопровождается изменением стилистической окраски (снижением).

Однако наиболее значимым для речевой субкультуры современных старшеклассников является влияние рекламы, особенно телевизионной. Ей мы обязаны появлением в речи школьников таких прецедентных текстов, как "А кто идет за "Клинским"?", "Они же из шоу", "Вливайся!", "Сладкая парочка", "Я тоже так думала, пока "Фэри" не попробовала", "Хочешь, я угадаю, как тебя зовут?", "Жизнь хороша, пока прыгает пробка" и многих других.

С одной стороны, обилие прецедентных текстов, возникших на основе рекламы, можно рассматривать как показатель качества рекламных текстов, которые в большинстве своем отличаются афористичностью, что облегчает их вхождение в речевой дискурс. С другой стороны, это свидетельствует об увеличивающейся роли ТВ в формировании человека (а не книг, как это было раньше).

Итак, на формирование речевой субкультуры старшеклассников оказывают влияние следующие факторы (перечислим их по степени убывания):

- реклама,
- массовая культура и, прежде всего, популярные песни;
- художественная литература.
- киноискусство.

Исходные фразы могут быть подвергнуты различным изменениям, наиболее распространенными из которых являются следующие:

- изменение произношения,
- сокращение,
- замена одного из слов с целью создания большей выразительности (например, для создания оксюморона).

Прецедентные тексты всегда возникают на основе того или иного текста, но далеко не всегда они проникают в речь непосредственно из этого текста-источника. В первую очередь это относится к цитатам из литературных произведений.

Нами выделены следующие пути проникновения литературного текста в обыденную речь:

- через кинофильмы (по произведениям И. Ильфа и Е. Петрова, М. Булгакова и др.);
- через популярные песни (на стихах М. Цветаевой, С. Есенина, В. Высоцкого, А. Вознесенского и др.): “Ты меня на рассвете разбудишь”, “Мне нравится, что вы больны не мной” и др.;
- через афоризмы (в первую очередь, Н. Фоменко), в которых литературные тексты представлены, как правило, в искаженно-сниженном варианте: “Я достаю из широких штанин – и все с возмущением кричат: “Гражданин!!!”, “Тиха украинская ночь, но сало надо перепрятать”...;
- через телепередачи (особенно заметную роль сыграли “Старые песни о главном”)
- и, наконец, непосредственно из самого произведения.

Сложно говорить о преобладании какого-то одного способа, поскольку во многих случаях определение пути проникновения литературного текста в речь оказывается спорным. Так, например, для автора “Словаря крылатых слов”, посвященного влиянию кинематографа на нашу речь, В.С. Елистратова очевидно, “что, например, изречения из “Двенадцати стульев” скорее имеют литературный источник (хотя две экранизации романа значительно усилили их популярность)” (Елистратов, с.7).

Однако ответы школьников показывают, что для них первичным оказался именно кинофильм, а не книга, с которой многие, включая и одиннадцатиклассников, не знакомы: из 150 респондентов только 37 (24,6%) указали, что фразы взяты из книги, и 96 (64%) школьников написали, что это цитаты из кинофильма.

Значение эстрадной песни как “проводника” литературных текстов заметно возросло в связи с популярностью музыкальных фильмов “Старые песни о главном”, а также в связи с обращением ряда исполнителей к песням прошлых лет. Однако поэтов, на чьи стихи написаны популярные песни, знает еще меньшее количество опрошенных школьников: авторов текстов смогли правильно назвать лишь 18 респондентов. Из 50 девятиклассников двое указали, что фраза “Мне нравится, что вы больны не мной” принадлежит М. Цветаевой и 7(!) приписали авторство А. Пугачевой.

Как отмечает В. Г. Костомаров, “ведущая черта сегодняшней стилистической моды – и о серьезном – несерьезно” (Костомаров, с. 49). С этим связана еще одна особенность использования школьниками прецедентных текстов, заключающаяся в том, что в числе наиболее популярных оказываются сатирические произведения, а фразы из “серьезных” книг подвергаются ироническому переосмыслению, что нашло свое отражение в ученических пародиях (в первую очередь, в “Школьной хронике”) и в ироничности интонаций при использовании подобных фраз в речи.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Воробьев В. Языковая личность и национальная идея // Народное образование. 1998, № 5.

Седов К.Ф. Риторика бытового общения и речевая субкультура // Риторика. 1996, № 1.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Елистратов В.С. Словарь крылатых слов (русский кинематограф). М., 1999.

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. СПб., 1999.

Проблемы формирования коммуникативного поведения

А.И. Лаврентьева

Роль коммуникативной структуры высказывания в развитии лексико-семантической системы детей

Развитие семантического компонента языковой способности носителя языка характеризуется прежде всего структурированием и переструктурированием его лексико-семантической системы, которые оказывают влияние не только на качественный и количественный рост словаря, но и на построение носителем языка самостоятельного связного высказывания.

Индивидуальные особенности организации лексико-семантической системы ребенка проявляются в выборе стратегии ассоциирования, а также в умении адекватно отбирать лексику в ходе порождения связного высказывания.

В зависимости от выбора стратегии ассоциирования мы выделили две группы детей: для одной группы было характерно преобладание парадигматических реакций, для другой – синтагматических. Это различие мы объясняем типом организации лексико-семантической системы ребенка в данной точке ее онтогенетического развития, а также степенью влияния субъективного опыта на стратегии оперирования лексическим материалом. Дети ведут поиск в определенном семантическом пространстве, основываясь либо на сочетаемостных характеристиках слова, воспринимаемого в качестве элемента той или иной ситуации (1-я группа), либо на парадигматических связях слова, воспринимаемого в качестве члена какого-либо тематического ряда слов (2-я группа). Это значит, что семантические поля детей 1-й группы состоят преимущественно из слов, находящихся друг с другом в синтагматических отношениях, тогда как семантические поля у детей 2-й группы характеризуются преобладанием парадигматических связей. Однако, овладение лексико-семантической системой предполагает отражение в семантическом поле всего богатства семантических связей слова, как синтагматических, так и парадигматических. Отсюда следовало, что

лексико-семантическую систему детей 1-й группы необходимо было обогащать парадигматическими связями, а для детей 2-й группы важно было расширять синтагматические связи.

Особенности строения лексико-семантической системы ребенка проявились также и в порождении им связного монологического высказывания, что в свою очередь сказалось и на организации связного текста. Дети первой группы не испытывали особых трудностей при соединении языковых единиц в пределах речевого отрезка, однако лексическое наполнение их высказываний не отличалось богатством и разнообразием. Дети второй группы при построении связных высказываний были способны адекватно отбирать разнообразные лексические средства (в том числе синонимы и антонимы, различные значения многозначных слов). Однако они затруднялись при связывании этих лексических средств в пределах высказывания: на это указывали различные хезитации, повторы, частые изменения темпа речи. Кроме того, дети первой группы оказались склонны к порождению повествовательных текстов, а дети второй группы предпочитали строить связные тексты описательного характера.

Организующим звеном любого текста является рема (коммуникативное ядро высказывания). Заметим, что в первом случае мы имеем дело с акциональной рематической доминантой, во втором – с качественной рематической доминантой; если же в тексте-описании ребенок использует существительные, игнорируя адъективные лексические средства, имеет смысл говорить о предметной рематической доминанте.

Однако, овладение лексико-семантической системой родного языка предполагает тезаурусный тип хранения семантической информации, когда в языковом сознании одновременно зафиксированы все отношения, характерные для той или иной единицы.

Это значит, что, как показал констатирующий эксперимент, детям первой группы необходимы были упражнения, направленные на формирование парадигматических связей в их лексико-семантической системе. Это должно было привести к качественному и количественному обогащению их словаря, чтобы более разветвленная система семантических связей позволила более активно “встраивать” новые семантические единицы, способствуя переходу к описательному типу текстов.

Дети второй группы нуждались в обогащении лексико-семантической системы синтагматическими связями, благодаря которым им удастся преодолеть затруднения в связывании языковых единиц в пределах речевого отрезка и перейти к построению повествовательных текстов.

Мы стремились использовать также интонационные средства в целях коррекции структурных особенностей лексико-семантической системы детей.

Разрабатывая упражнения для индивидуальных занятий с детьми, мы учитывали главным образом роль ремы в организации связного текста.

Экспериментатор предлагал детям поиграть в игру “Я начну рассказ, а ты продолжи его”, ставил в положение ремы то или иное слово одного и того же предложения, выделяя его интонационно (логическим ударением) и вынося его в конец предложения. Для детей первой группы в качестве ремы выделялось определение (Ёжик, который нашел грибок, был колоючий), а для детей второй группы в качестве ремы выделялась группа сказемого (Колючий ёжик нашел грибок). Выделение ремы в пределах предложения заставляло детей ориентироваться на выражающие ее содержательные средства.

Первый рассказ дети продолжили так:

Он был колючий, и его никто не трогал;

Вдруг волк... Он спрятался в клубочек и высунул колючки. Волк испугался и побежал;

Он на свои иголки грибок положил.

Для второго рассказа дети придумали следующие продолжения:

Он взял грибок и ушел домой;

Подошел – шляпочка свалилась ... шляпка... и разломался грибок.

Со временем ориентировка на рематическую часть высказывания способствовала порождению текстов описательного характера у детей первой группы. Для рассказа, начавшегося предложением “Птичка, которая сидит на ветке, красивая”, были зафиксированы следующие продолжения:

Это голубь... вот какие перышки серые и голубые. Он летать умеет;

У нее есть перышки, крыльшки... И носик у нее, и ротик, и клювик, и глазки. И она еще добрая.

Ориентируясь на рему высказывания “Красивая птичка сидит на ветке”, дети второй группы придумывали повествовательные рассказы:

На ветке она сидит ... Она встретила заек и позвала их в гости. Один спал еще, а другие пошли в гости;

Волк шел и увидел птичку. Она очень замерзла и улетела в домик свой. А волк ее не достал.

Следующее упражнение, разработанное для детей первой группы, также предполагало завершение начатого взрослым рассказа, однако начальная часть текста содержала лексические единицы, находящиеся друг с другом в парадигматических отношениях. Чтобы обеспечить ориентировку детей на эти единицы и отношения, они выносились в позицию ремы. Продолжая начатый взрослым рассказ (Жили-были в лесу волк и медведь. Волк был злой, а медведь добрый. Однажды волк и медведь гуляли по лесу и встретили зайчика ...), дети использовали смысловые особенности выделенных лексических единиц:

Волк зайчика хотел съесть, а медведь взял зайчика на ручки и понес;

Волк зайчика обидел, а медведь спас его;

Волк хотел съесть его, а медведь пожалел зайку, по головке погладил;

Волк хотел съесть зайчика, а медведь не позволил волке съесть его. И зайцу сказал, чтобы он жил в лесу.

Приведенные примеры показывают, что, выполняя эти задания, дети не только обогащали свою лексико-семантическую систему различными связями, но и учились объяснять значения связываемых этими отношениями слов.

В дальнейшем детям первой группы предлагалось придумать продолжение начатого взрослым рассказа, который содержал в себе лишь один член антонимической пары. В пределах одного предложения нами использовались слова, являющиеся крайними членами различных семантических шкал. Дети ориентировались именно на то слово, которое было вынесено в позицию ремы. Следующий пример интересен тем, что один и тот же

ребенок придумывал различные продолжения рассказа, начинающегося одним и тем же предложением, содержащим в качестве ремы различные лексические единицы.

Трусливый зайчик встретил злого волка. Зайчик трусливый. Он убежал. А волк за ним. Волк встретил брата зайкиного. Он был смелый. И они вместе со смелым братом погнались за волком: "Волк, волк, уходи!" Волк испугался и убежал.

Зайчик, который встретил злого волка, был трусливый. Зайчик, который встретил злого волка, был трусливый. А с ним – братец смелый. Он всегда не расставался со своим братом и бегал с ним вместе.

Подобные примеры показательны также с точки зрения взаимосвязи работы над содержательной стороной слова и работы над фонетическими средствами: такой просодический параметр, как интонация, выделяя вводимые в лексическую систему ребенка новые единицы, в то же время выступает средством выразительности речи.

Для детей второй группы использовались упражнения, предлагающие закончить начатое взрослым предложение. Выбранные нами предложения описывали какую-либо хорошо знакомую детям ситуацию, что позволяло активизировать слова, связанные синтагматическими отношениями в лексико-семантической системе ребенка. Приведем примеры.

Утром Света проснулась и ... *оделась и пошла на улицу; пошла в садик играть; пошла искать друга.*

Света увидела большую собаку и ... *домой побежала; испугалась; и сказала: "Где твой друг?"*

У Светы потерялся мячик и ... *она заплакала; она пошла его искать; укатился, а она побежала за ним.*

Чтобы помочь детям второй группы преодолеть затруднения, испытываемые при соединении предложений друг с другом, им предлагалось поиграть в поезд, причем каждый вагончик присоединялся к предыдущему только в том случае, если ребенок мог продолжить начатый другими повествовательный рассказ. Приведем один из получившихся рассказов.

Жил-был ежик. Ежик был колючим. Однажды ежик вышел погулять в лес и собирать грибы. И вдруг он увидел волка. Ежик уколол волка, и волк ушел к себе в нору. А ежик стал собирать грибы и накалывать себе на колючки ... на иголки свои. Ежик наколол грибочки на иголки, которые у него на спине, и вернулся к себе в норку. Он стал кушать эти грибочки в своей норке.

Синтагматические связи в лексико-семантической системе детей второй группы активизировались также путем подбора названий предметов, подходящих под наименования определенных признаков или действий. Например, на вопрос: "Что бывает круглым?" - дети подобрали следующие названия предметов: яблоко, апельсин, торт, пирожное, печенье, тарелка, сковородка, часы, пуговки, колеса, очки, медаль, солнце, луна, голова, мячик, воздушный шарик, арбуз, ежик.

К глаголу "идти" дети подобрали следующие сочетающиеся с ним существительные: мальчик, девочка, дети, люди, ребята, слон, собака, кошка, животные, автобус, машина, снег, дождь, дым, часы, вода, время, весна. При этом активизировалось также употребление слов, близких по значению и ситуации употребления, расширялось смысловое содержание слов в языковом сознании детей, закреплялось и уточнялось понимание значений многозначных слов.

Следует добавить, что воспитателям и родителям были даны рекомендации, позволяющие работать над формированием содержательной стороны языковых единиц в зависимости от особенностей организации лексико-семантической системы каждого ребенка.

В конце учебного года (май-июнь 1996 года) с детьми двух младших групп – экспериментальной и контрольной (ЭГ и КГ) был проведен контрольный срез, задачей которого было проверить эффективность экспериментального обучения.

При проведении контрольного среза было использовано задание, предлагающее закончить начатый педагогом рассказ, отбирая лексический материал в зависимости от коммуникативной организации высказывания. Оно выявляло умение адекватно отбирать лексический материал в зависимости от коммуникативных условий, использовать просодические (интонационные) средства для отражения коммуникативной структуры высказывания в речи. Нашей задачей было выяснить, в какой мере дети обеих групп ориентируются на рему и каким образом коммуникативная структура высказывания отражается на лексическом наполнении последующих высказываний.

Детям было предъявлено два различных высказывания (построенных на базе одного и того же предложения путем изменения его коммуникативной структуры): 1) Из леса медленно вышел медведь и 2) Медведь вышел из леса медленно (коммуникативный центр высказывания – рема – выделялся интонационно и выносился в конец высказывания) – и было предложено придумать продолжение начатого рассказа.

В ЭГ справилось с заданием без помощи взрослого 89,5% детей. В КГ было зафиксировано 32,5% отказов; 42,5% высказываний было построено с помощью взрослого; самостоятельно было построено только 25% рассказов.

Устойчивая ориентировка на рему предыдущего высказывания была отмечена в 95% случаев в ЭГ и в 63% случаев в КГ. В отличие от ответов детей КГ, тексты детей ЭГ характеризуются логичностью, употреблением антонимов, синонимов и слов, близких по ситуации употребления. Приведем примеры.

Из леса медленно вышел медведь. Он пошел **большими** шагами: *топ-топ-топ*. Так сильно он стучит лапами, потому что он **большой, тяжелый**.

Медведь этот был **добрый**, а у него был **злой** приятель – волк. Он обижал зайчат. Он был **злой**. Он был **страшный**. Он всегда за ними бегал, за зайчатами.

Медведь вышел из леса медленно. Потому, что он **косолапый и тяжелый**; У него лапы **большие** и он не может бегать.

Медведь из-за куста вышел медленно большими шагами. У него **большие** следы были на снегу. Он **громко** и медленно шагал, потому что он **большой** и не может бегать **быстро**;

У него **толстые** лапы и он ходит медленно, **не торопясь**, переваливаясь с одной лапы на другую.

В текстах детей ЭГ отмечались разнообразие и точность употребления прилагательных (**большой, маленький, толстый, тяжелый, тугой, косолапый, черный, коричневый, быстрый, громкий, страшный, злой, добрый**) и глаголов (**идти, ходить, шагать, гулять, бегать, побежжать, отправиться, перебирать лапками, переваливаться, уставать, не торопиться, заблудиться, ловить, искать, увидеть, найти, принести, уметь, жить, спать**,

обижать), в то время как дети КГ в своих текстах использовали лишь три прилагательных (*большой, толстый, тяжелый*) и пять глаголов (*ходить, хотеть, кушать, съесть, показывать*).

Под влиянием экспериментального обучения у детей ЭГ сформировался познавательный интерес к содержательной стороне слова, выработалась способность ориентироваться на коммуникативные условия при использовании семантических средств в речевой деятельности.

После обучения в экспериментальной группе детей с низким уровнем семантического развития не осталось, а количество детей с высоким уровнем значительно возросло. Семантические связи в лексико-семантической системе детей стали более разветвленными.

Анализируя выполнение детьми ЭГ и КГ заданий контрольного обследования, мы убедились, что работу над семантической стороной слова (и других языковых единиц, значение которых оказывает влияние на значение слова) необходимо начинать в младшей группе. Эта работа должна опираться на взаимодействие коммуникативной структуры высказывания, с одной стороны, и организацию лексико-семантической системы, - с другой. Именно эта взаимосвязь обеспечивает точность словоупотребления при построении самостоятельного связного высказывания, разнообразие его лексического наполнения.

Таким образом, оптимальным способом воздействия на лексико-семантическую систему детей в ходе индивидуальной работы явилась коммуникативная структура высказывания, категории и средства которой способствовали установлению семантических связей в их языковом сознании.

А.И. Лаврентьева

Влияние коммуникативных факторов на функционирование лексических единиц в речевой деятельности детей

Отбор лексики при порождении связного высказывания находится в зависимости от условий речевой ситуации, от коммуникативных намерений говорящих. Ориентируясь на коммуникативные условия, в процессе порождения самостоятельного связного высказывания ребенок производит анализ ситуации с точки зрения вычленения актуальной для него информации. Поэтому лексическое наполнение связных высказываний в значительной степени определяется их коммуникативной структурой. Именно условия общения способствуют постоянному переструктурированию лексико-семантической системы ребенка, что обеспечивает развитие центрального, по мнению А.М. Шахнаровича, компонента языковой способности носителя языка, - семантического компонента (Шахнарович, 1988).

Одним из важнейших способов организации высказывания является его актуальное членение. Под актуальным членением подразумевается членение высказывания на исходную часть – тему (предмет сообщения) и коммуникативное ядро – рему (то новое, что сообщается о теме, т.е. основное содержание сообщения).

Приоритет в разработке проблемы актуального членения предложения принадлежит чешскому лингвисту В. Матезиусу, который с самого начала посчитал особенно важным определить взаимоотношения между формальным и актуальным членением: “Если формальное членение разлагает состав предложения на его грамматические элементы, то актуальное членение выясняет способ включения предложения в предметный контекст (разрядка наша – А.Л.), на базе которого оно возникает” (Матезиус, 1967).

Для названия членения высказывания с точки зрения его коммуникативной направленности в коммуникативном синтаксисе имеет место терминологический разнобой: актуальное членение предложения, коммуникативное членение, композиционно-синтаксическое членение, функциональная перспектива предложения. Не установилась терминология и для обозначения членов высказывания с точки зрения несомой ими актуальной информации: для обозначения темы в различных работах используются термины “данное”, “основа”, “исходный пункт”, “логический субъект”, для обозначения ремы – “новое”, “ядро”, “предицируемая часть”, “логический предикат”.

Коммуникативная структура высказывания создается, таким образом, его актуальным членением. Высказывание, коммуникативная структура которого определяется тем или иным способом актуального членения, появляется вследствие коммуникативных намерений говорящих (Шмелев, 1976; Сиротинина, 1980). Можно сказать и по-другому: высказывание – это реализация в речи предложения как единицы языка в аспекте его коммуникативной структуры.

Средствами актуального членения являются интонация, порядок слов и специальная лексика. Интонация – основное средство выражения актуального членения в устной речи. В письменной речи изменение актуального членения выражается изменением порядка слов (рема выносится в конец высказывания).

Рема может быть также выделена дополнительно путем использования специальной лексики (например, выделительных и усилительных частиц). Однако роль этих частиц не сводится лишь к подчеркиванию нового в структуре высказывания. Выделяя рематическую часть высказывания, они в то же время могут придавать ей экспрессивно-эмоциональные оттенки.

Возможны различные основания для классификации высказываний с точки зрения их актуального членения. Для нас наибольший интерес представляет деление высказываний в зависимости от их связей с контекстом, речевым окружением на синтагматически независимые и синтагматически зависимые высказывания. Актуальное членение первых соответствует их формально-синтаксическому членению, оно не зависит при этом от условий контекста; вторые же опираются на коммуникативную ситуацию, обусловлены контекстом, их актуальное членение не соответствует формально-синтаксическому членению, причем рема предыдущего высказывания нередко становится темой последующего (Золотова, 1982; Ковтунова, 1976; Сиротинина, 1980). В связи с этим имеет смысл говорить о “парадигме предложения” (совокупность высказываний, построенных на базе одного и того же предложения в зависимости от коммуникативных целей).

В пределах текста рема несет двойную функциональную нагрузку: внутри высказывания она противопоставляется теме, объединяя исходную информацию с новой, коммуникативно значимой информацией;

внутри текста рема конкретного высказывания находится в определенных смысловых отношениях с ремами других высказываний. Поэтому, по мнению Г.А. Золотовой, целесообразно ввести понятие рематической доминанты текстового фрагмента, “сигнализирующей его семантическую общность и способствующей членению текста. Тогда для любого текста в зависимости от его семантического типа (описание места, характеристика персонажа или предмета, динамика действия или состояния, субъективно-оценочное восприятие действительности) характерным является определенный тип рематической доминанты (соответственно предметная, качественная, акциональная или статуальная, импрессивная рематические доминанты)” (Золотова, 1982. С. 315).

Проблема осознания словесного состава предложений детьми дошкольного возраста изучалась Г.П. Беляковой. При этом внимание было направлено не только на формально-сintаксическую организацию предложений, но и на особенности передачи коммуникативной структуры высказываний, полученных на базе этих предложений.

Большой интерес представляет вывод Г.П. Беляковой о том, что использование детьми средств актуального членения при оформлении высказывания направлено на достижение практического, а не языкового результата, поэтому говорить об осознании смысловой (в наших терминах – коммуникативной) структуры высказывания не представляется возможным (Белякова, 1990).

По мнению автора, разработка специальных методических приемов обучения дошкольников осознанию коммуникативной структуры предложения будет способствовать более успешному членению речи на слова и формированию представлению о слове не только как элементе линейного высказывания (т.е. с формальной стороны), но и в его качественных чертах (т.е. со стороны семантики высказывания) (там же).

Термины из области коммуникативного синтаксиса были использованы нами не случайно. В ходе исследования нам было важно выяснить, каким образом влияют коммуникативные условия на выбор языковых средств при построении детьми самостоятельного высказывания, как функционирует семантическая система ребенка в его речевой деятельности.

Задание рассказать о понравившейся игрушке давалось ребенку в игровой ситуации. При затруднении ребенка экспериментатор предлагал ему рассказать об игрушке вместе. Это позволяло выяснить, каким образом дети ориентируются на содержательные элементы высказывания, заданные взрослым. Экспериментатор начинал фразу – называл одно слово, задавая тем самым известную информацию (тему), о которой нужно было сообщить новую информацию (рему), – а ребенок должен был закончить высказывание: Это ... Он ... (Здесь и далее слова экспериментатора обозначены обычным шрифтом; слова детей будут выделяться курсивом). Затем ребенок рассказывал самостоятельно. В эксперименте участвовали дети четвертого (вторая младшая группа детского сада) и пятого года жизни (средняя группа детского сада). В дальнейшем мы будем учитывать ответы испытуемых обеих возрастных групп; цифры будем давать соответственно: сначала для детей четвертого года жизни, затем для детей пятого года жизни.

Выбор слов при порождении высказывания, будучи опосредованным структурой семантических отношений, предопределяется в первую очередь тем, какая информация о данном (теме) представляется ребенку наиболее значительной, актуальной (рема). Иными словами, особенности использования языкового материала в речевой деятельности определяются не только его системно-структурными характеристиками, но и коммуникативными. И это взаимодействие структурных и функциональных (коммуникативных) характеристик лексических единиц проявляется именно в рематическом звене текста. Поэтому для наших целей при анализе детских текстов нам не требовалось учитывать такие общеизвестные критерии, характеризующие связность речи, как способы связи между высказываниями или структура рассказа. Мы обращали внимание на то, какие именно лексические единицы предпочитает использовать ребенок, в какой последовательности он называет качества и действия предметов.

Все ответы детей мы разделили на следующие группы.

1. Самая многочисленная группа текстов как у детей трех лет, так и у детей четырех лет – тексты, в которых сразу за названием объекта следует называние действий, совершаемых этим объектом (41,3% и 37,5% соответственно): Это ... зайчик. Он ... ходит. Сел. Кушает; Это ... мячик. Он ... катается. Укатился.
2. Нередко дети используют слова или сочетания слов, управляемых глаголом (так называемую “группу сказуемого”): Это ... зайчик. Он кушает морковку. У него есть лапки.
3. Рассказы, содержащие как название объекта действительности, так и перечисление его признаков (10,9% и 31,2%): Это ... зайка. Этот заяц большой, морковка большая. У него лапы маленькие; Это ... мячик поменьше. И вот такие полосочки – красные и желтые, зеленые и белые.
4. Тексты, в которых приводятся названия как качества объекта, так и его действий. Однако даже в подобных текстах обозначение действий предшествует обозначению признаков объекта (10,9% и 18,8%): Это ... зайка. Он любит морковку. У него разные глаза. Они неправильно перевернуты. У зайчика морковка в руках. Он маленький; Это ... зайчик. Он прыгает, бегает, ест морковку, ротик открывает. Ушки красивые. Хвостик пушистый.
5. Весь рассказ об игрушке сводится к называнию объекта и перечислению его составных частей (“телеграфный стиль”), воспринимаемых непосредственно (13,0% и 6,2%): Это ... зайчик. Морковка. Лапки... Руки; Это ... зайчик. Это морковка. Глазки. Ротик. Это лицо. Это носик. Хвостик. Ушки; Это ... мячик. Полосочка. Еще полосочка. При создании детьми описательных текстов, характеризующихся “телеграфным стилем”, синтагматические механизмы не реализуются.
6. Отрицательные ответы (23,9% и 6,3%) – не знаю, не могу рассказать и т.п.

Тексты, порождаемые детьми рассматриваемых возрастных групп, свидетельствуют о том, что дети нередко не чувствуют границы между объективной реальностью и языковой действительностью. Об этом говорят многочисленные “вкрапления” в тексты различных моментов, не имеющих отношения к данной речевой ситуации и отражающих знания детей об окружающем мире, события из личного опыта, наблюдения, касающиеся предметов окружающей обстановки и т.п.: Это ... елочка. Грибочки под елочкой. А у нас такие поганки росли... А я их сорвала и выкинула. Елочка в лесу растет; Это ... мячик. Я хочу назвать мячик “маленький”. Его можно кидать. Вот давай покидаем!; Это ... елочка. Она ... маленькая. Елочки, зайчики, мячиков, карандашов – всех игрушек хочу! Елочка зеленая, красивая; Это ... зайчик. Он морковку ест. У меня есть книжка про зверятов синяя. Зайка прыгает в лесу.

Возможно, подобное смешивание фактов, принадлежащих, с одной стороны, внеязыковой (экстравербальной) реальности, а с другой стороны, – языковой действительности – может препятствовать на ранних этапах онтогенеза языковой способности овладению такой категорией, характеризующей связность речи, как структура текста (также о влиянии экстравербальных факторов на функционирование лексико-семантической системы детей в речевой деятельности см.: Лаврентьева, 1994).

Рассмотренные примеры вновь свидетельствуют о трудностях, встречающихся на пути овладения адъективным слоем лексики: даже при порождении самостоятельного связного высказывания дети четвертого года жизни предпочитают использовать глагольную лексику почти в четыре раза чаще, чем адъективную; при этом в самих текстах описательного характера для обозначения качеств и свойств предметов дети нередко стремятся использовать существительные, а не прилагательные: Это ... *зайчик с морковкой*; Это ... *мячик. Он с полосочками*. Это подтверждает и тот факт, что в пределах связного текста дети стараются назвать действия предмета, и лишь затем – его качества.

В подобных примерах можно видеть также конкретную временную и пространственную отнесенность речи, ее подчиненность ситуации, хотя ребенок пока не может выделить в ситуации основные связи, присущие ее элементам. Кроме того, он не владеет достаточными средствами для выражения этих связей, что определяется уровнем развития лексико-семантической системы (см.: Лаврентьева, 1995).

В целом, как показывает анализ материала, при порождении связного высказывания дети проводят семантический анализ ситуации, вычленяющий наиболее значимые с точки зрения коммуникативных условий элементы. Эти элементы становятся рематической доминантой создаваемых текстов – качественной (если наиболее значимыми для ребенка в данной ситуации являются признаки предметов) или акциональной (если таковыми являются отношения предметов, или их действия).

Таким образом, имеющие место в речевой деятельности взаимосвязь и взаимодействие коммуникативной ситуации и организации лексико-семантической системы носителя языка оказывается целесообразным рассматривать с позиций коммуникативной организации высказывания, выразителем которого является его актуальное членение.

Белякова Г.П. Осознание смысловой структуры предложения детьми дошкольного возраста // Развитие речи дошкольника: Сб. научн. тр. / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 53-67.

Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.

Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.

Лаврентьева А.И. Употребление антонимов в речи детей раннего возраста // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. тр./ Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 40-44.

Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе // Усвоение ребенком родного (русского) языка: Межвузовский сборник работ молодых авторов – СПб.: Изд. Акцидент, 1995. – С. 57-60.

Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. – М.: Прогресс, 1967. – С. 239-245.

Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. – М.: Высшая школа, 1980. – 141 с.

Шахнарович А.М. Актуальные проблемы семантики речевой деятельности в онтогенезе // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза). – М., 1988. – С. 117-124.

Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. – М.: Наука, 1976. – 150 с.

В. А. Еливанова

Сочетание вербального и невербального компонентов как средство передачи расчлененной ситуации на этапе голофраз

Невербальные средства – важные для ребенка средства коммуникации еще на дословесном этапе [Е.И.Исенина, 1983]. Среди невербальных средств дословесного этапа Е.И.Исенина выделяет кинезнаки (жесты, взгляд), мимиознаки. Основа и тех, и других – произвольные (контролируемые) движения мускулатуры рук (головы, шеи, ног, туловища, кинезнаки) и лица (мимиознаки). Эти невербальные средства коммуникации остаются важными при общении взрослых, поскольку “способны сопровождать, дополнять и даже заменять в речи языковые средства” [Галичев, 1987, с.1].

К.У.Геворкян [1991] и А.И.Галичев [1987] рассматривают жесты как предмет отдельной области паралингвистики – кинесики, признавая жесты полноценными знаками общения.

Рассматривая жесты как систему, З.З.Чанышева [1984] выделяет экспрессивные (выразительные, эмоциональные; о них пишет и Л.С.Выготский [Выготский, 1996]), эти жесты в меньшей степени знаковы; изобразительные (описательные: предметные (характеризуют форму, размер, число предметов); указательные (являются средствами пространственной характеристики)) и символические (иероглифические, которые являются знаками с “чрезвычайно условной связью между означающим и означаемым”; ритуальные и условные жесты (приписывающие, утвердительные, отрицательные и т.д.)

По данным дневников, изобразительные (описательные) знаковые жесты осваиваются раньше, чем символические. Эти данные совпадают с представлениями И.Н.Горелова о том, что жесты указательный, описательный и имитирующий “обладают в ситуации конкретностью, но могут быть достаточно глобальными, что и необходимо для образования протопонятий через общение” [Горелов, 1977, с.113].

Наша задача - выявить случаи употребления ребенком жестов, которые позволяют охарактеризовать ситуацию как дискретную, расчлененную (именно этот критерий выдвигают исследователи раннего детского синтаксиса как критерий этапа речевого развития, следующего за этапом голоффраз) [Базжина, 1989]. Встречаются случаи описания расчлененной ситуации только с помощью жестов.

Так, Витя О. (1.04.02) передал содержание ситуации "в соседней комнате звонит телефон" следующим образом: вбежал в комнату, где находилась его мама, кулаком одной руки поднес к щеке (так держат трубку взрослые, предметный жест, имитирующий использование телефона), а другой рукой указал на помещение, где находился телефон. Наличие подобного имитирующего жеста отмечено и в системе средств коммуникации Лизы Е. (0.11.29): "Прикладывает к уху игрушечную телефонную трубку и узнает "але"..." Иногда просто прикладывает ладошку к уху вместо трубки" (дневниковые записи). В данном случае Витя выделил 2 компонента ситуации: предмет (работающий телефон) и его местонахождение (именно местонахождение, а не наличие, существование предмета вообще, как можно трактовать указательный жест + называние предмета в других случаях).

Сочетание *указательный жест + называние предмета* - самое распространенное сочетание в определенный период развития речи практически всех детей.

Например, Оля М.

(1.05.)"Часы", показывая на настенные, наручные часы и будильник, а также про часы, нарисованные в книжках.

(1.06.)Показывает на свои платья, висящие на вешалках, и называет их "Патье" и т.д.

Лиза Е. (1.02.21) Рассматривая фото, указала на бабушку и сказала: "Баба".

(1.2) Вчера были в гостях, ... где много народа, собака, кошка, две крысы... Лиза ходила, тыча пальцем и называя всех зверей "ава".

В намерение ребенка входит лишь называние предмета. В приведенных примерах ребенок, возможно, лишь отмечает существование предметов, не имея целью указать на их пространственное расположение.

Иногда предмет, который ребенок должен указать, называет партнер по коммуникации - взрослый. Это происходит, как правило, при постановке перед ребенком "псевдовопроса" - "скрытого побуждения найти, принести, показать что-либо" [Казаковская, Цейтлин, 2000, с.46]

Например, Лиза Е.(1.01.18) Долго рассматривала себя в большом зеркале, улыбалась, кивала головой. На вопрос: "Где Лиза?" ткнула пальчиком в зеркало.

Лиза Е. (1.5.27) "Эту картошку надо варить", - говорит мама. Лиза подходит к плите и показывает на газ.

Дима С. (1.05.15) Мама: "Где у Мити грудка?"

Дима хлопает себя по груди.

Мама: "А животик?"

Дима показывает.

Мама: "А голова где?"

Дима: Ааа (показывает)

Мама: "А руки?"

Дима показывает.

Мама: "А ноги?"

Дима: Ааа (вытягивает ноги вперед) и т.д.

Указанные примеры свидетельствуют об освоении ребенком окружающего пространства и отражении в процессе коммуникации освоенных элементов мыслительной локативной и мыслительной бытийной ситуации. Кроме того, жест, как видно из примеров, может выражать разное намерение ребенка: констатировать факт существования предмета (возможно, ребенок просто "тренируется" в соотнесении реального предмета действительности и его названием), передать информацию о его пространственном расположении или потребовать предмет.

В дальнейшем один компонент - указательный жест - заменяется на сочетание дейктических наречий *здесь, там, тут* или указательных частиц *вон, вот* с указательным жестом или направленным взглядом; второй компонент - называемый ребенком предмет - сохраняется без изменений. Помимо пространственных отношений, сочетание указательного жеста и номинация предмета (или лица) может отражать и временные отношения.

Например, Витя О. (1.03.22) указывает на ванну, откуда вышел папа, и произносит: "Папа"(папа в этот момент стоит перед ним).

Ребенок указал на событие, которое уже прошло, в противопоставлении к настоящему моменту (эта ситуация настоящего момента наглядна и не озвучивается). Таким образом, ребенок, вероятно, осмыслил, что произошла смена событий (ср. пример с данными доклада О.Сударевой (февраль, 2003) об освоении временных отношений через последовательную смену событий).

Возможно также одновременное употребление указательного жеста и *локативного* дейктического наречия (при условии, что предмет был темой разговора, извлечен из ситуации) и, таким образом, происходит как бы дублирование верbalного и неверbalного компонентов или, как "двойное означивание" - "бинарные знаки", представляющие собой случай "сращения" языкового и неязыкового кодов" [Воронин, 1990, с.23], характерные и для речи взрослых.

Подобные случаи встречаются, например, в речи Оли М.(1 год). "Там" - отвечала на вопросы о местонахождении чего-либо, указывая рукой в нужном направлении.

Указательный жест или направление взгляда на определенный предмет в пространстве и называние лица, которому принадлежит этот предмет, свидетельствует об усвоении отношений посессивности (например, Лиза Е. (1.06.07). "Папа" - о папином плаще; комментарий: "Подобные употребления слов *мама, папа, бабушка* с указанием на принадлежность предмета часто у Лизы"). Подобные примеры отмечены и у Вити О.

Кроме случаев жестовой характеристики положения предмета в пространстве относительно себя, ребенок нередко жестом может описать качество предмета (постоянный признак) или действие (временный признак).

Дима С.(1.03.00) Во время чтения сказки "Курочка Ряба"

Мама: Снесла курочка, что?

Дима: (Яичко=)иитька

Мама: Яичко не простое, а какое?

Дима поднял руки вверх (=большое)

Мама: Вот какое большое. Золотое.

Предмет (яичко) назвал сам Дима, затем акцент на нем сделала мама и попросила определить его признак. Вместо ожидаемого "золотое", ребенок изобразил жестом "большое".

Дима С. (1.05.15)

Мама: А папа что делает?

Дима показывает пальцем на глаз.

Мама: Снимает тебя, правильно.

Жест "снимает" основан на пространственном соположении камеры с лицом отца. М.Б.Елисеева в дневниковых записях отмечает, что у дочери Лизы к возрасту 1.3 произошли "изменения в качественном составе пассивного словаря". "В последние полтора месяца появилось много глаголов". В этот период появляются и жесты, имитирующие действия: кормление, обнимание и т.д.

Если описанные выше жесты нельзя назвать индивидуальными (они встречаются в речи более, чем одного ребенка, считаются традиционными для русского культурного сообщества), то существуют и такие жесты, которые характерны для одного ребенка. Так, по свидетельству мамы Вити О., мальчик *жестом* обозначал отсутствие на положенном месте предмета (папа ушел, его нет дома; хлеб упал на пол, его нет на столе) следующим образом: вербальное обозначение предмета + жест (однократный или двухкратный взмах кистью в вертикальном направлении, как при прощании).

Таким образом, уже на этапе голофраз появляются средства коммуникации, свидетельствующие о том, что ребенок начинает осознавать и различать элементы ситуации: различает предмет и его местоположение, предмет и смену его местоположения (и таким образом смену событий, что является основой для усвоения временных отношений), предмет и его принадлежность лицу, предмет и его атрибутивный признак, предмет и его действие, (в активном словарном запасе нет еще лексических единиц, которые должны в дальнейшем перерасти в глаголы, но есть жесты, имитирующие действия). Эти отношения между предметами и свойства предметов ребенок выражает часто жестами. На следующем этапе речевого развития появляются и вербальные средства, позволяющие выразить те же отношения между предметами и те же свойства предметов.

-
1. Базжина Т. В. Голофразис как начальный этап формирования структуры высказывания // Детская речь: Проблемы и наблюдения. Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1989
 2. Воронин Д. И. Взаимосвязь невербальных и вербальных средств в русском речевом общении (генетический аспект). Киев, 1990
 3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1996
 4. Галичев А. И. Кинесический и проксимический компоненты речевого общения. Автореф. ... канд. филол. наук. М., 1987
 5. Геворкян К. У. Кинесический знак/Введение в кинесику. Автореф. ... докт. филол. наук. - Ереван, 1991
 6. Горелов А. И. Паралингвистика: прикладной и концептуальный аспекты // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977
 7. Исенина Е. И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный этап). Иваново, 1983
 8. Казаковская В. В., Цейтлин С. Н. Локативные вопросы в диалоге "мать - ребенок" и их роль в синтаксическом развитии ребенка // Материалы XXIX научно - методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 16 Секция общего языкоznания . СПб., Изд.СПбГУ, 2000, с. 26-32
 9. Чанышева З. З. Взаимодействие языковых и неязыковых факторов в процессе речевого общения. Уфа, 1984

М.А.Еливанова

К вопросу о пространственном дейксисе в речи детей младшего дошкольного возраста

Современные представления о дейксисе как языковой категории берут начало с работы К.Бюлера "Das Zeifeld der Sprache und Zeigwörter" (Sprachtheorie) [Bühler 1934]. К.Бюлер вводит понятие пространственного, временного и персонального дейксиса как категорий, связанных с актом высказывания. Дейксис находит отражение в ситуативно актуализированной речи. Дейктическая ситуация - ситуация "я-здесь-сейчас" ("ich-hier-jetzt"). О значении указанной ситуации для начальных речевых этапов писал С.Д.Кацнельсон [Кацнельсон 2001], отмечая, что ребенок говорит, главным образом, о тех событиях, в центре которых он находится.

В рамках пространственного дейксиса традиционно выделяют две группы лексико-грамматических единиц. Первая группа описывает положение предмета относительно наблюдателя (который одновременно является и говорящим); вторая - относительно другого предмета (причем только в горизонтальной плоскости, т.е. в передне-заднем и право-левом направлении); позиция наблюдателя в этом случае может учитываться (дектическая языковая стратегия) или не учитываться (недектическая языковая стратегия).

Первая лексико-грамматическая группа теснейшим образом связана с ситуацией "я-здесь-сейчас". Эту группу образуют местоименные наречия (*здесь, там, где, тут, сюда, туда, отсюда, оттуда*), указательные местоимения (*этот, тот*) и местоимения-частицы [РГ-80] (*вон, вот*); указанные дейктические средства встречаем в большинстве работ, затрагивающих пространственный дейксис в русском языке [Апресян 1995; Крылов 1984; Ли Тоан Тханг 1993 и др.].

Наречия места и местоимения-частицы - первые маркеры пространственных отношений, которые появляются в речи ребенка. Материалом для анализа речи в данном выступлении послужили дневниковые записи Жени Г., Лизы Е., Оли М., расшифровки речи Димы С. и Ромы Ф., а также данные эксперимента в детском саду в младших группах.

В возрасте до 2.5 - 3 лет (в речи разных детей) эти средства выражения преобладают. Так, данные дневниковых записей и расшифровок свидетельствуют о том, что в речи большинства детей относительная доля дейктических наречий и частиц больше относительной доли предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Судя по дневниковым записям, исключением является речь Лизы Е. (Лиза часто употребляла ППК с пространственным значением, набор ППК гораздо более разнообразен, чем у других детей). Однако данные расшифровок свидетельствуют о том, что и дейктических наречий в речи девочки было достаточно много (правда, их использование несколько отличалось от использования дейктических элементов в речи других детей, о чем см. ниже).

| Дейктич. средства | ППК | |
|----------------------|-----|------------------|
| Рома Ф. | 67 | 33 (расшифр.) |
| Дима С. | 83 | 17 (расшифр.) |
| Оля М. | 52 | 48 (дневник) |
| Лиза Е. | 20 | 80 (дневник) |

Та же тенденция маркировать пространственные отношения дейктическими наречиями наблюдается и в речи детей младших групп детских садов.

Дейктические средства (с пространственным значением) появляются в то время, когда ребенок начинает осознавать ориентацию предметов в пространстве вне собственного тела, но соотносит их положения с ориентацией собственного тела, но соотносит их положения с ориентацией собственного тела (о таком этапе в восприятии пространства писали отечественные ученые-психологи Б.Г.Ананьев, Е.Ф.Рыбалко, С.Л.Рубинштейн и др. Об эгоцентрической стратегии ("я и предмет") в поиске игрушек ребенком до 2-х лет в условиях эксперимента говорят и физиологи зрения [Леушина, Невская 1996; 2000].

Оценка положения предмета в пространстве относительно собственного тела - фактор пространственного восприятия, который связан с употреблением дейктических наречий, местоимений и частиц и в нормативном, "взрослом" языке. При этом выделяется личная сфера говорящего. Личная сфера говорящего определяется еще двумя факторами восприятия: дистанностью (близостью/дальностью расположения предмета по отношению к наблюдателю) и/или видимостью (включением предмета в поле зрения, точнее - в поле внимания говорящего, в конкретно воспринимаемом пространстве или мыслимом квазипространстве). Местоположение предметов, включенных в личную сферу говорящего, обозначается как *здесь, тут, вот, этот*; исключенных из личной сферы - *там, вон, тот*. "Личная сфера" ребенка, как выяснилось, более узка, чем личная сфера взрослого, поскольку маленький ребенок осваивает конкретное физическое окружающее пространство, составляющее часть "наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершаются события" [Кацнельсон 2001]. Поэтому представление о близости-дальности связано (прежде всего) с доступностью кожно-мышечному восприятию (можно дотянуться и взять в руку предмет или нет). Видимый предмет для ребенка - тот, что попал в поле его внимания.

Дети младших групп детского сада в процессе эксперимента в игре обозначали дейктическими наречиями "здесь", "тут" местоположение предмета, находящегося 1) в поле видимости (внимания) и 2) на близком расстоянии (на расстоянии менее вытянутой руки). При иных условиях (если игрушка находилась на достаточно большом расстоянии от ребенка, или на небольшом расстоянии, но была сверху накрыта другим предметом несколько большего размера и, следовательно, ребенок не видел игрушки, местоположение игрушки обозначалось детьми "там" (ср. Юле (3 г.) задан вопрос "Что значит за тобой, сзади тебя?" - "Там", указывая за спину.)

Среди первых средств коммуникации ребенка - жестов - выделяется указательный жест, который употребляется как ответ на "псевдовопрос" - "скрытое побуждение" (со стороны взрослого) найти, принести, показать что-либо". [Казаковская, Цейтлин, 2000, с.46]. Например, Дима С. (1.05.05) по просьбе мамы указывает разные части тела (грудку, животик, голову, ноги и т.д. - на себе). Жест может употребляться в сочетании с названием предмета, на который указывает ребенок. Например, указательный жест в следующем случае использован явно для конкретизации местонахождения требуемого предмета:

Варя П.(11 мес.). Варя стоит в манеже, смотрит на предметы, лежащие в полуметре от нее, говорит: "Пака" или "Бака". Мать спрашивает: "Что, хочешь палку?" - дает карандаш. Варя повторяет: "Бака". Мать: "Что, Варя, дать тебе банку?" - протягивает банку с мазью. Варя недовольна, скулит, показывает рукой на полку, мать дотрагивается до бутылочки, стоящей там же. Варя издает восторженный вопль, машет руками, открывает рот.

Указательный жест может сочетаться и с дейктическим наречием *там* (например, мама Оли М. отмечает, что сочетание *там+указательный жест* в нужном направлении стал характерным, когда девочке исполнился 1 год).

Как отмечает специалист по дословесному этапу развития речи ребенка, Е.И.Исенина [Исенина 1983], указательный жест выделяется из физической структуры действия дотягивания и обладания (о том же в свое время писал и Л.С.Выготский [Выготский 1996] Вероятно, вполне закономерно (в том числе с pragматической точки зрения), и появление первого дейктического наречия *там* (=на расстоянии большем, чем могу дотянуть, далеко) в сочетании с указательным жестом. Такое обозначение места первым появилось и в речи Жени Г. в возрасте 1 г. 8 м.-1 г. 9 м.[Гвоздев 1990, с.24] и Лизы Е.(мы располагаем малым количеством данных о речи Димы С. и Ромы Ф.Ю поэтому закономерности в последовательности появления дейктических единиц в речи мальчиков установить трудно).

Следующими появляются дейктические средства, характеризующие близость пространственного расположения. Так, А.Н.Гвоздев отметил появление в речи сына Жени слова *сюда* в период 1.9-1.10.: "Сюда" указывает ручкой место, куда он хочет, чтобы отец поставил корзину. [Гвоздев, 1990, с.28].

Лиза Е. Предпочитает употреблять местоимение *тут*:

Мама: Что?

Лиза: Лопата = апат'я

Мама: Под скамейкой?

Лиза: Тута = тут'

Оля М. оперирует наречием тут и частицей вот, причем нередко в сочетаниях.

1.09.03. Мама напоминает, что Оле пора на горшок. Оля подходит к горшку и говорит: "От ошок" (вот горшок).

1.09.13. Оля подает маме ручку, забирает тетрадь, подает взамен лист бумаги: "Вот тут писай"

Чуть позже становится очевидным влияние и второго фактора восприятия (воспринят предмет зрительно или нет) в употреблении дейктических наречий. На этом этапе два антонимичных слова могут быть представлены в одном высказывании:

Лиза Е. (2.0.20)"Мама тут, папа там" (папа в другой комнате).

Дима С. (2.0.4) Отодвинул штору, смотрит в окно: "Тута, тама". (комментарий: тама - то, что за окном, тута - то, что в комнате).

Дейктические наречия, кроме отношений близости/дальности характеризуют также пространственные отношения статики (там, здесь, тут)/динамики (туда, сюда, оттуда, отсюда). Отношения динамики усваиваются в речевой продукции позже, чем отношения статики (об этом, например, [Казаковская, Цейтлин 2000]), что особенно явно при употреблении дейктических наречий. Например, в речи Лизы Е. практически нет ошибок в употреблении ППК, ср.:

Мама: Лиза, ты куда?

Лиза: Т'ам.

Лиза: Маики.

Мама: К малинке?

Мама: Ты куда пошла?

Лиза: Т'ам.

Мама: Туда (направление)

Подобные примеры встречаем и в речи Ромы Ф.

Первыми из дейктических наречий движения появляются наречия с достигательной семантикой (*сюда, туда*), а затем - с отделяющей семантикой (*оттуда, отсюда*).

Мы отмечали, что существуют некоторые особенности в употреблении дейктических наречий детьми (см. выше). Так, большинство детей на начальном этапе пространственного отношения выражают только дейктическими наречиями. В речи Лизы Е. одновременно существуют ППК, позволяющие описать положение одного предмета в пространстве относительно другого без учета позиции наблюдателя (отсутствует фактор эгоцентризма), и дейктические элементы, которые нередко дублируют ППК (если взрослый просит уточнить расположение).

Например, Мама: Где ты воду набираешь?

Лиза: Азики = в тазике

Мама: В тазике?

Лиза: Там.

Мама: Там. Покажи, где ты там.

Лиза: Азики = в тазике.

Преобладание дейктических средств обозначения пространственных отношений характерно, главным образом, для ранних речевых этапов. В дальнейшем дейктические средства приобретают иные функции (появляется вторичный, дискурсный дейксис). А обозначение наглядных пространственных отношений (в среднем и старшем дошкольном возрасте) осуществляется предложно-падежными конструкциями и недейктическими наречиями, что, видимо, связано когнитивным развитием ребенка.

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и в грамматике и наивная модель мира / Избранные труды, т.2. М.,1995

2. Выготский Л.С. Мысление и речь. Психологические исследования. М.,19967.

3. Исенина Е. И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный этап). Иваново, 1983

4. Казаковская В. В., Цейтлин С. Н. Локативные вопросы в диалоге "мать - ребенок" и их роль в синтаксическом развитии ребенка // Материалы XXIX научно - методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 16 Секция общего языкознания . СПб., Изд.СПбГУ, 2000, с. 26-32.

5. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия- М.,2001

6. Крылов С.Д. К типологии дейктических систем/ Лингвистические исследования. Типология. Диалектология. Этимология. Компаративистика. Ч. 1. М., 1984

7. Леушина Л.И. Невская А.А. Восприятие пространственных отношений между объектами в раннем онтогенезе/Физиология человека , 2000, т.26, № 5

8. Ли Тоан Тханг Пространственная модель мира. М.,1993

9.Bühler K. Sprachtheorie- Jena, 1934

Выполнено при поддержке гранта РФФИ 01-04-49515

О.Г. Сударева

Когнитивная и лингвистическая обусловленность особенностей усвоения семантики темпоральных единиц детьми 2-5 лет

Категория времени – одна из самых сложных для понимания ребенком. Время не имеет наглядной формы, оно текуче, необратимо, его восприятие зависит от субъективных состояний, носит личностный характер. Это категория не только семантическая, но и философская, психологическая, отчасти нейрофизиологическая. Поэтому особенности процесса усвоения ребенком темпоральных единиц (в дальнейшем – ТЕ) зависят не только от уровня развития лингвистических способностей ребенка, но и от особенностей его психики: преобладающего типа

мышления, произвольности/непроизвольности памяти, ее объема, качественных характеристик внимания и воображения и от многих других факторов.

Время - объективно существующая реальность, поскольку все явления действительности существуют не только в пространстве, но и во времени. Сам объект познания – время – является чрезвычайно многогранной стороной окружающей реальности. Восприятие времени – это отражение в мозгу объективной деятельности, скорости, последовательности явлений действительности (определение Д.Б.Эльконина; цит. по: Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько и др. Детская психология. - Минск, 1988). Для ребенка восприятие времени очень сложная задача. Это обусловлено прежде всего самой природой времени как объекта познания и его ролью в жизни детей.

Основные особенности этого процесса описаны А.А.Люблинской. Во-первых, время текуче. Даже самая мельчайшая единица времени не может быть воспринята одномоментно, а лишь последовательно: у каждого промежутка времени есть начало и конец. Во-вторых, для восприятия времени у человека нет специального анализатора. Время познается опосредованно, через ритм жизненных процессов (пульс, частота дыхания) и специальный прибор - часы. У взрослого человека восприятие времени есть результат деятельности системы анализаторов, у ребенка такой слаженности в работе анализаторов нет. В-третьих, восприятие времени легко искажается субъективными факторами: заполненностью временного промежутка событиями, его значимостью для субъекта, эмоциональным состоянием самого человека. И, в четвертых – обозначение временных отношений изменчиво. То, что было завтра, после ночи становится сегодня, еще через день – вчера и т.п.

Дети предшкольного и раннего дошкольного возраста ориентируются во времени, по наблюдениям психологов, на основе чисто бытовых показателей (режимные моменты, яркие события). Позже присоединяются более объективные природные явления, которые дети научаются воспринимать как сигналы определенного времени (различия в освещенности в разное время суток и т.п.).

По данным А.Н.Гвоздева, С.Л.Рубинштейна (Теория и методика математического развития дошкольников. Хрестоматия в 6 частях под ред. З.А.Михайловой. – С.-Петербург, Икар, 2000), понимание временной отнесенности ребенком начинается в конце второго года жизни. По имеющимся у нас на сегодняшний день данным самые ранние детские высказывания, содержащие ТЕ, таковы:

Женя Гвоздев (01.11.29): *“Плиду коля” – Приду скоро. Поцеловал меня и, уходя на улицу, сказал* (комментарий А.Н.Гвоздева);

Аня Савостеенко (02.00.05): *Принесла мне сапожки и сказала: “Тиля гуляли” (вчера)* (записи мамы).

Виталик С.(02.00.17): *Я зову: “Витася, пойдем одеваться!” А он говорит: “Сяс-сяс!”* (сейчас-сейчас) (записи мамы).

При изучении дневниковых записей, как современных, так и начала прошлого века (А.Н.Гвоздева, Н.А.Менчинской, К.И.Чуковского, Н.Н.Носова, дневниковых записей и расшифровок Фонда Данных Детской Речи) было выявлено достаточно частотное использование детьми ТЕ, как соответствующих языковой норме, так и ненормативных. Понимание самой общей, неконкретизированной в каждом отдельном случае семантики и использование ТЕ, как видно из дневниковых записей, вполне доступно даже двухлетним детям, но вот насколько верно и осознанно они используют эти ТЕ?

Нами выделены 115 ТЕ, употребляемых детьми от 2 до 5 лет, как нормативных, так и окказиональных. Наиболее частотной является конструкция “когда..., тогда...”, причем в большом числе случаев “тогда” находится в нулевой экспозиции, но встречается также и нулевая экспозиция “когда”:

Лиза Сударева (03.00.21): *“Мама, когда зима настанет, дождик будет капать, мы будем без курток ходить”* – нулевая экспозиция “тогда”.

Женя Гвоздев (04.11.01) (о каплях в нос): *“Умрешь, тогда не будет течь из носу”* – нулевая экспозиция “когда”.

В некоторых случаях “когда” заменяется “как”, а тогда – “так”.

Таким способом ребенок, не умея еще фиксировать факт на временной оси, соотносят временной порядок данного факта по отношению к другому: “Когда покупаем, пойдем гулять”, “Как поспим, так ты мне дашь банан” и т.п. На первый взгляд, кажется странным, что дети начинают употреблять такие громоздкие конструкции раньше простых – обстоятельств времени, но это объясняется тем, что в основе данного факта лежит стремление выразить определенный смысл, доступный на данном этапе когнитивного развития и актуальный для ребенка в определенной ситуации.

На втором месте по частоте употребления находятся наречия “теперь” и “сейчас”. Связано это с тем, что ребенок осуществляет планирующую функцию речи:

Дима С. (02.07.00): *Взял молоток и пошел ремонтировать свой пистолет: “Сясь (сейчас) ля буду пистолеть забивать”*.

Аня Савостеенко (02.03.14): *Моет посуду: “Тепель блюдитьку” – и берет из раковины блюдечко. “Тепель повалёску”* (поварежку).

Дети планируют свою деятельность на самое ближайшее будущее, но пока это планирование, осуществляемое при помощи речи, еще не перешло во внутренний план.

С.И.Ожегов в “Словаре русского языка” (1961) так толкует значения этих наречий: “Сейчас – 1) Теперь, в настоящее время. 2) Очень скоро, немедленно. 3) Только что, совсем недавно. 4) Сразу, с первого взгляда”. “Теперь – в настоящее время, сейчас”. Таким образом, эти ТЕ являются одними из наиболее универсальных, с нечетко очерченными временными границами. “Сейчас” в этом плане наиболее обтекаемо: имея четыре значения, оно может относиться и к прошедшему, и к настоящему, и к будущему времени – отсутствует облигаторность направленности по отношению к моменту речи, удаленности – оно очень относительно, при этом нечетко лимитировано в отношении длительности временного отрезка.

Очень часто дети используют наречия - триаду “вчера-сегодня-завтра”. На первом месте по частоте использования находится “вчера”, затем “сегодня”, и, наконец, “завтра”.

Часто используется вопросительное местоименное наречие времени “когда”. Почти во всех случаях это вопросы ребенка, адресованные взрослым: Лиза Сударева (03.03.02): *“Мама, ну когда уже снег растает?”*.

Не всегда по имеющимся дневниковым записям можно оценить правильность понимания и употребления ребенком ТЕ, поскольку только в редких случаях запись сопровождается родительскими комментариями о соответствии высказывания истине. Мы исходим из предположения, что, если родители не замечают конфликта с

контекстом, т.е. неправильности использования, они это не отмечают в своих записях. Тем не менее, если проанализировать там, где возможно, нормативность употребления ТЕ, то безусловно ошибочными можно считать только несколько высказываний. В остальных случаях высказывание построено формально правильно, однако эта грамматическая точность не подразумевает аналогичную семантическую точность, нормативную референцию.

Проанализировав детские ошибки, мы заметили, что в субSTITУции ТЕ прослеживается некая логика и закономерность. Взаимозаменяемые в детской речи ТЕ содержат несколько одинаковых сем, причем дифференциальная сема (или несколько) еще ребенком не усвоена. Так, например, в подавляющем большинстве случаев “завтра” или “сегодня” (по отношению к уже прошедшему времени текущего дня) замещается “вчера”; либо “вчера” заменяется “завтра”, “сегодня”. Встречается замена словом “вчера” слов, обозначающих более далекое от настоящего время (позавчера, на прошлой неделе, в прошлом году, давно и т.п.).

Лиза Сударева (03.01.02): Папа: “Лиза, ты наливалась цветочкам водичку?” Лиза: “Мама наливалась завтра” (вчера).

В данном высказывании налицо присутствие семы темпоральности и, скорее всего, лишь элементов семы удаленности и длительности. Сема направленности еще не усвоена.

Женя Гвоздев (3.00.15): “Как ты меня вчера на речке закапывал” (говорит о событии третьего дня).

В этом примере усвоены семы темпоральности, удаленности и направленности, но не освоена полностью сема длительности временного отрезка.

Как видно из этих двух высказываний, несмотря на почти одинаковый возраст детей, количество и объем освоенных и неосвоенных сем у них не совпадает. Исходя из этого, можно сделать предварительный вывод о том, что референция ТЕ не находится в прямой зависимости от возраста ребенка.

Для анализа закономерностей употребления детьми ТЕ использовался метод компонентного анализа. ТЕ, которые могут взаимозаменяться в речи детей, объединяются в достаточно четкие цепочки как, например: “вчера-сегодня-завтра”, “утром-днем-вечером-ночью”, “сначала-потом”, “раньше (рано)-позже (поздно)”, “зимой-весной-летом-осенью”, “никогда-иногда-всегда”, “еще (не)-уже”, “тогда-когда”, “сейчас-потом”, “перед обедом (завтраком, ужином, полдником)-после обеда (завтрака, ужина, полдника)” и другие. Затем были вычислены дифференциальная и интегральные семы в каждом члене цепочки и проанализирована динамика появления этих сем в лингвистическом сознании ребенка в лонгитюде.

Для примера проанализируем цепочку “вчера-сегодня-завтра”.

Сами понятия “вчера”, “сегодня”, “завтра” являются, с точки зрения взрослого человека, вполне определенными, имеющими четкие временные границы. Вот как толкует слово “сегодня” словарь русского языка под ред. А.П. Евгеньевой (АН ССР, 1987): “текущий день”; “вчера” – “день, предшествующий текущему дню; накануне”; “Завтра” – “следующий день после сегодняшнего”. Более подробное определение находим в “Словаре живаго великорусского языка” В.И. Даля (1882): “сегодня” - “В сей день, в который говорится это, ныне, еще до полуночи”; “вчера” - “накануне сегодня, вчерашний день, в течение для предшествующего нынешнему”; “завтра” – “день, следующий за нынешним; время по первой за сим ночи до последующей”. В разговорной речи мы, говоря “сегодня”, чаще всего имеем в виду отрезок времени от 0 до 24 часов, в который включен момент разговора; “вчера” - предыдущие 24 часа до 0 часов сегодня; “завтра” – последующие 24 часа после 24 часов сегодня.. Но, с точки зрения ребенка, слова “вчера”, “сегодня”, “завтра” не являются такими же определенными, и это обусловлено несколькими причинами. Как пишет в своем дневнике А.Н. Гвоздев, “формирование данных понятий (вчера, сегодня, завтра – О.С.) идет от очень широкого объема ко все более суживающемуся”.

Во-первых, хотя ребенок 2-3 лет, конечно, слышал в речи взрослых фразы, в которых употреблялись такие слова, как “час”, “сутки” и пр., и, возможно, сам употреблял их в своей речи, но осмысление этих понятий еще недоступно детям, поэтому достаточно трудно объяснить им, что такое час, сутки, 24 часа и пр.

Во-вторых, у детей раннего возраста свои особенности протекания психических процессов, например, память, внимание преобладают непроизвольные, объем памяти невелик, причем превалирует память оперативная, мышление - наглядно-действенное и наглядно-образное (словесно-логическое, ассоциативное только еще начинает появляться). Поэтому малыш не может удерживать в памяти большое количество событий, он может перепутать их реальную последовательность.

В третьих, не умея еще ориентироваться во времени при помощи часов либо по собственным ощущениям, ребенок усваивает, что некоторые события обычно происходят в одно и то же время, и это становится для них ориентиром во времени. Например, один трехлетний мальчик, житель Санкт-Петербурга, привык ложиться вечером спать, когда стемнеет, и на небе появляется луна и звезды. Когда же настал июнь месяц – время белых ночей, родители не могли заставить сына лечь спать: он сонный сидел у окна и ждал, когда стемнеет.

Многие дети, если их расспросить, скажут, что утро - “когда просыпаемся и кушаем”, день – “когда обед и надо ложиться спать”, вечер – “когда темнеет, приходит папа с работы, по телевизору смотрят “Спокойной ночи, малыши!”, ночь – “когда все спят” и т.п. Что касается слов “вчера”, “сегодня”, “завтра”, то они могут включать все эти события, а, следовательно, не поддаются, с точки зрения логики детей, такой ассоциативной связи.

В речи детей можно услышать такие высказывания:

1) Лиза Сударева (02.08.): “Я сегодня была на даче”

Папа: “Сегодня?!?”

Лиза: “Ну, потом” (имелась в виду поездка на дачу за сутки до разговора). - полностью усвоена только сема темпоральности – временной отнесенности. Не усвоены семы направленности от момента речи, длительности; частично усвоена сема удаленности от момента речи.

2) Тогда же: “Папа, ко мне сегодня Настенька (подружка) приходила” (речь идет о предшествующем дне). – усвоены семы темпоральности, удаленности, частично – длительности; не усвоена сема направленности.

3) 02.09: “Я сегодня буду в бассейне плавать вот так (показывает)” (имеется в виду следующий день). – Усвоены семы темпоральности, удаленности, частично – длительности; не усвоена сема направленности

4) Тогда же: Мама: “Лиза, выпей витаминочку!”

Лиза: “Я сегодня пить – буду, а сейчас – не буду”. В данном случае усвоена сема длительности временного отрезка: “сейчас” короче “сегодня”, но, тем не менее, из этого примера не следует, что усвоена длительность временного отрезка “сегодня”: 24 часа

5) 03.01: “Мама, помнишь, ко мне завтра Никита приходил и сломал мой волшебный экран?” (Говорит о предшествующем дне) – у наречий “вчера” и “завтра” 3 семы (временности, длительности, удаленности) являются идентичными, только одна сема является дифференциальной – сема направленности от момента времени. Благодаря этой семе эти два наречия являются антонимичными. Таким образом, можно говорить об усвоении ребенком в данном случае трех интегральных сем (возможно, не в полном объеме) и неусвоении дифференциальной семы.

Таким образом, последовательность усвоения иерархии сем такова:

1. Сначала усваивается общая сема временности, т.е. то, что это слово выражает какую-то отнесенность ко времени.
2. Далее осваивается сема удаленности этого временного отрезка от момента речи, а именно – на какую временную протяженность отстоит этот отрезок своими границами начала и конца от момента речи, либо он включает момент речи.
3. Затем осваивается сема направленности этого временного отрезка относительно момента речи – предшествование или примыкание, либо включение его в границы момента речи.
4. Затем – осваивается сема длительности этого временного отрезка – 24 часа.

В действительности сначала может осваиваться любая из сем, либо несколько, или же одна и частично другая – у разных детей разные стратегии. Рано или поздно ребенок постигает все нормативную семантику ТЕ, но о ее полном освоении можно говорить тогда, когда он осваивает всю систему семантических компонентов. Это требует длительного времени, поскольку связано с достижением определенного уровня развития мышления.

Отдельно хочется обратить внимание на интересный факт, ярко иллюстрирующий особенности детского восприятия времени - соотнесение временного порядка какого-либо факта по отношению к другому. Этот факт замечается практически у всех детей-информантов: это замена наречия “утром” наречием “вчера” и, соответственно, “вечером” – “завтра”. Этот факт объясняется тем, что точкой отсчета нового дня для ребенка является сон. Поэтому у маленьких детей один “взрослый” день состоит из двух “детских”, и причина этому – дневной сон. Поэтому то, что происходило до дневного сна для ребенка маркируется наречием “вчера”, а то, что будет после сна – “завтра”: Аня Савостеенко (02.07.24): “Вчера (вчера) я бегала по доске и лазбила свои лутыки!” – рассказала Аня бабушке после дневного сна о событии, которое произошло утром (комментарии мамы).

Лиза Сударева (03.00.26): Перед дневным сном просит зашить дырку на кукольном платье. Но мама говорит, что уже пора спать. Лиза: “Ну, завтра, когда проснешься, зашьешь?”.

Следовательно, учитывая эту особенность детского восприятия, следует по-другому оценивать семантический комплекс данных ТЕ, нежели в вышеуказанных случаях.

Таким образом, у детей на третьем году жизни возникает потребность использовании ТЕ. Кроме того, им вполне доступно понимание и использование многих ТЕ нормативного русского языка. Тем не менее, референция “детских” ТЕ отличается от нормы, и это отличие обусловлено не несовершенством детского мышления, а уникальными его особенностями, и, прежде всего, особым “масштабом” времени, действительностью и ситуационной, событийной обусловленностью временных отрезков.

Н.К. Иванкина

Обучение младших школьников выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания

Данная статья посвящена исследованию проблеме обучения учащихся третьего класса массовой школы выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания при создании ими собственных связных текстов.

Исследование основывается на обобщении собственного педагогического опыта и анализе процесса обучения языку и речи в третьем классе средней общеобразовательной школы..

Поскольку ошибки на выбор слов у учащихся самые распространенные, а методика развития речи пока еще не обеспечивает в достаточной мере выработки у учащихся умения коммуникативно-целесообразного выбора слов, актуальность темы заключается в необходимости разработки методики обучения выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания.

Как известно, высказывание всегда ориентируется на речевую ситуацию, которая понимается в психологии как совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие. Эти условия психолингвисты определяют как тему, цель и замысел высказывания.

При самом общем представлении о порождении высказывания в психологии принято делить этот процесс на два этапа: “внутренняя речь” и “внешняя речь” (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин и др.). Процесс превращения внутренней речи во внешнюю до сих пор изучен мало. Однако трудности детской самостоятельной речи вполне уверенно объясняются психолингвистами неразработанностью оперативной речевой памяти [Жинкин 1966].

На процессы лексического отбора, по данным психолингвистики, можно влиять путем формирования у младших школьников критического подхода к словоупотреблению. Необходимо вводить учащихся в атмосферу взыскательности, которая обычно называется “муками слова” [Жинкин 1966]. С этой целью нужно ориентировать детей на сформированный в их сознании под руководством учителя образец. Кроме представлений о том, каким должен быть текст, у учащихся должен быть сформирован и комплекс представлений о том, каким текст быть не должен, что, как показывает практика, гораздо больше влияет на обучение речевому мастерству.

Важнейшей, но малоизученной категорией психолингвистики является так называемое “чувство языка”, состоящее в интуитивном поиске более точного и правильного в данной ситуации оформления речи, присущем говорящему или пишущему человеку. Данные психологи приводят к выводу о том, что языковое чутье сильнее проявляется в том случае, если опирается на знания.

Однако процесс лексического отбора в школе все еще является интуитивным, а развитие чувства языка в этой области недостаточно.

Обратимся к истории вопроса коммуниктивно-целесообразного выбора слов в методике русского языка.

Уже в труде Ф.И. Буслаева “О преподавании отечественного языка” предложены лексико-стилистические задания. Приучать школьников искать и находить “годные” слова и выражения советовал учителям И.И. Срезневский. Первой целью обучения детей родному языку считал К.Д. Ушинский развитие “дара слова”.

Особенно активно интересующая нас методическая проблема изучалась в советский период (А.М. Пешковский, Н.С. Рождественский, К.Б. Бархин, В.А. Добромуслов и др.).

А.М. Пешковский, придавая решающее значение при формировании стилистических умений эксперименту, предлагал в процессе обучения использовать подстановку неудачных вариантов и исследование причин их неудачности, чтобы привести учащихся к пониманию причин удачности текста.

Н.С. Рождественский, анализируя условия появления в речи учащихся “грубых нарушений норм литературного языка” и “стилистических шероховатостей”, приходил к выводу, что учащиеся не задумываются над выбором той или иной формы для выражения того или иного содержания, у него отсутствуют “муки слова”.

В 50-е – 60-е годы были разработаны содержание и приемы изучения лексики как раздела науки о языке в школе, а также лексико-стилистических занятий с учащимися (М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Л.П. Федоренко, Н.А. Пленкин и др.).

М.Р. Львовым и Т.А. Ладыженской были определены специальные умения, которыми должен овладеть ученик для работы над сочинениями. При этом умения вдумываться в тему, подчинять свое сочинение основной мысли, строить сочинения определенного жанра, правильно и красиво выражать свои мысли, элементарное умение редактировать являются основополагающими при коммуникативно-целесообразном лексическом отборе в процессе создания текста.

В 70-е – 80-е годы глубоко разрабатывались вопросы методики лексики и лексической стилистики (М.Р. Львов, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин и др.).

Ученые-методисты придают решающее значение научной организации обогащения словарного запаса как основе обучения младших школьников правильному словоупотреблению. Говоря об эффективности рассредоточенной лексической подготовки к сочинениям, ученые констатируют, что она направлена на обучение младших школьников умению отбирать слова в соответствии с темой и замыслом предстоящего высказывания.

Выбор слов и крылатых выражений при создании текста, по мнению М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, определяется, наряду с другими причинами, их стилистическими свойствами, способностью слов к возможному замещению друг другом в сходном лексическом окружении.

Какие же принципы необходимо учитывать при обучении выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания?

Перечислим их:

- функционально-стилистический;
- принцип оценки уместности и неуместности;
- оптимальности использования речевых средств и стилистических приемов в контексте;
- принцип сознательного и интуитивного подхода к явлениям речи.

Таким образом, необходимость обучения выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания осознается в методике преподавания русского языка с момента ее возникновения как науки, разработаны подходы к этой проблеме. Однако комплексной своей реализации в практике эта проблема еще не получила.

В данной части статьи попытаемся, используя результаты специального обучения третьеклассников, выяснить влияние темы и цели высказывания на выбор учащимися слов в сочинениях.

Каждый раз, когда третьеклассники выполняли письменные творческие работы на темы, которые им были интересны, мы замечали, что дети стремятся создавать объемные и сложные высказывания. Однако при этом они допускают большое количество речевых ошибок и недочетов. Чтобы совершенствовать письменную речь младших школьников, предстояло выяснить, количество и соотношение разных типов ошибок и недочетов, обусловленных неправильным или неудачным выбором слов в письменной речи учащихся. Необходимо было также определить характер лексических погрешностей в работах учащихся. Кроме того, следовало установить зависимость характера ошибок и недочетов от темы и функционально-смыслового типа речи. Чтобы все это выяснить, мы использовали работы третьеклассников, написанные в разных речевых типах: повествование, рассуждение, описание.

Рассмотрим частотность лексических ошибок в трех сочинениях: повествования (“Прогулка в парк”), описания (“Наш парк весной”) и рассуждения (“Зачем нужны парки?”).

Оказалось, неверный или неудачный выбор слов в детских самостоятельных работах стал причиной появления в них пяти типов речевых ошибок и недочетов:

- употребление слов в несвойственных им значениях (“На земле мы увидели трудоемких муравьев.”);
- нарушение лексической сочетаемости (“Когда мы пришли из парка, мама накрыла на скатерть.”);
- использование иной стилевой лексики (“Ворона рванула, увидев нас”);
- неоправданный лексический повтор (“Над нами синяя синева неба”; “Все люди берегут парк”; “Человек без парка не может жить”; “Я люблю парк”; “Кругом нас будет окружать весенне пение птиц” и т.п.);
- логико-лексические ошибки (“Если бы не было парков, то не было бы птиц, животных, насекомых, а также интересных книг”; “В парке растут ягоды, грибы, растения”).

Проанализировав детские самостоятельные работы в рамках перечисленных выше тем и увидев общую картину ошибок, мы решили обратиться к творческим работам учащихся прошлых лет.

Анализируя работы детей, которые сохранились за два выпуска, мы отметили, что наиболее частотны случаи неоправданного лексического повтора (28% от общего числа ошибок на выбор слов). На втором месте по частотности – употребление слова в несвойственном ему значении (17%). На третьем – использование иной стилевой лексики (16%). Логико-лексические ошибки и нарушение лексической сочетаемости составляют соответственно 14% и 10% общего числа ошибок в выборе слов.

Полученные результаты, хотя и приблизительно, но все же позволили дать общую количественную характеристику ошибок в выборе слов.

В общем количестве сочинений больше всего ошибок, связанных с логикой, выявлено в сочинениях-рассуждениях, меньше всего - в сочинениях-повествованиях.

Количество случаев нарушения лексической сочетаемости больше всего в описаниях, меньше всего в рассуждениях. В повествованиях они составляют 9% от общего числа ошибок.

В качестве причин типичных отступлений от требований "правильной" и "хорошей" речи в области лексики то, что ученики не умеют критически оценивать употребленные ими слова, используют первое, пришедшее им в голову слово с общим значением и зачастую, в силу инертности мысли, употребив какое-нибудь слово, назойливо повторяют его много раз.

М.Р. Львов в качестве главной причины появления лексических недочетов называет бедность словаря учащихся. При анализе случаев употребления слова в несвойственном ему значении мы, вслед за М.Р. Львовым, отмечаем такие причины возникновения данной словарной ошибки:

- младшие школьники неверно или неточно представляют себе значение слова литературного языка;
- учащиеся, правильно понимая значение слова, образуют его новое значение в связи с разного рода ассоциациями (смешение разных значений многозначности слова, сужение значения, расширение значения; смешение антонимов и др.).

Несомненно, нарушение лексической сочетаемости возникает из-за ограниченности словарного запаса учащихся, неумения устанавливать смысловые связи. А использование иной стилевой лексики является результатом нарушения стилистических норм. Подобные нарушения проявляются в использовании стилистически сниженной лексики ("Ветерок шастает между елками...") или в неуместном употреблении книжной лексики.

Неоправданный лексический повтор в письменной речи детей объясняется недостаточным развитием оперативной памяти.

Среди логико-лексических ошибок мы выделяем следующие разновидности: неправильное использование местоимений ("Я стал наблюдать за ежом и увидел, как она кормит ежат").

Итак, младшие школьники слабо владеют умением подчинять выбор слов замыслу, цели высказывания, придавать тексту с помощью лексики стилевые особенности. Количество и частотность ошибок зависит от функционально-смыслового типа речи и возрастной группы изучения учащимися языка.

Обозначим условия и этапы обучения третьеклассников выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания.

Осуществляя задачу предупреждения лексических ошибок и недочетов в сочинениях, необходимо было использовать в обучении упражнения, стимулирующие поиск лексического варианта, адекватно реализующего коммуникативную установку автора.

Программа обучения выбору слов включала в себя усвоение таких знаний: понятие о выборе слов; основные правила выбора слов; зависимость выбора слов в тексте от темы и цели высказывания; лексические ошибки и недочеты в выборе слов. Третьеклассники должны были овладеть следующими умениями: умение обосновать в готовом тексте выбор слов; умение учитывать тему и цель высказывания при выборе слов в тексте; умение обнаруживать в тексте словарные погрешности и редактировать их.

Чтобы сформировать перечисленные умения, была выработана следующая методика.

Первый этап обучения.

Сначала проводились изложения с подробной передачей образцового текста. Тексты брались из подборок контрольных работ в журналах "Начальная школа", а также из сборников изложений, например, В.И. Яковлевой. Подробно анализировался язык художественных текстов. Затем проводились изложения с предварительной деформацией текста. В ходе устной работы устанавливалась тема и цель высказывания.

Далее учитель называл отдельные слова из текста и предлагал заменить их близкими по значению. Найденные слова выписывались на доске над соответствующими авторскими, читался деформированный текст. Сделав вывод о речевом мастерстве автора, третьеклассники коллективно устанавливали причины удачности выбора слов в рассказе. Завершалась беседа формулированием выводов, вошедших потом в коллективно составленную памятку:

- чтобы текст соответствовал теме и цели высказывания, необходим правильный выбор слов в нем;
- правильно выбранные слова выражают нужное значение, сочетаются с другими словами, а также соответствуют изциальному стилю речи; кроме того, не разрушают связь предложений в тексте; помогают избежать неоправданных повторов; способствуют ясности и логичности высказывания.

На следующем уроке развития речи текст читался повторно, и учащиеся писали изложение. В результате такой работы учащиеся воспроизвели авторскую лексику в среднем в 78%.

Второй этап.

На втором этапе обучения проводилось творческое списывание текста с выбором слов из ряда предложенных. Для обучения использовались тексты Ю. Яковлева, В. Бианки, М. Пришвина. После определения учителем темы и цели высказывания текста учащиеся устно анализировали предложенные лексические варианты, выбирая необходимые слова. Кроме списывания, использовались упражнения из учебного пособия Н.К. Иванкиной (Список литературы дан в конце статьи).

В течение учебного года детям предлагалось более шестидесяти упражнений на выбор слова из ряда предложенных. По нашим наблюдениям, количество адекватно отобранный лексики в творческих письменных работах увеличилось. Примечательно и то, что учащиеся сами отмечали этот факт.

Третий этап.

На третьем этапе обучения проводилось творческое списывание текста уже с самостоятельным выбором слов. Третьеклассникам предлагалась картина, например, А. Пластов "Первый снег". Учащиеся коллективно определяли тему и цель ее описания. Разрабатывались возможные варианты выбора слов в создаваемых текстах, повторялись правила выбора слов. Затем учащиеся получали тексты описания картины, в которых отдельные слова были

заменены вопросами, вместо них надлежало вписать найденные варианты. Анализ показал, что дети допустили приблизительно 3% возможных ошибок в выборе слов.

Четвертый этап.

На четвертом этапе учащиеся редактировали лексически деформированный текст (ученическое сочинение). Перед началом работы повторялись основные правила выбора слов, виды лексических ошибок, коллективно определялись тема и цель высказывания. Далее учащиеся сами редактировали текст.

На этом этапе третьеклассники писали самостоятельные сочинения. При анализе работ сравнивались имеющиеся результаты с результатами анализа детских работ прошлых лет. Оказалось, что количество лексических ошибок, связанных с неверным или неудачным выбором слов, после проведенной работы уменьшилось. Снизилось количество словарных погрешностей во всех типах речи, наиболее значительно – в рассуждении.

Исследование показало, что при обучении третьеклассников выбору слов необходимо ограничиться как минимально достаточными двумя факторами: тема и цель высказывания. Чтобы лексический отбор в зависимости от темы и цели высказывания способствовал созданию “хорошей речи”, учащийся, автор текста, должен овладеть, наряду с нормами словоупотребления, лексико-стилистическими богатствами языка. В научной литературе такими ресурсами, кроме синонимов, считают однокоренные слова, слова, принадлежащие к одним тематическим группам, и слова, отнесенные к одному предмету. Поиск нужного слова в процессе создания текстов происходит по всем из указанных направлений.

-
- Бутузова И.Д. Лексическая работа на уроках русского языка и чтения. // Начальная школа. 1992, № 1.
Выготский Л.С. Мысление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т.2 М., 1982.
Григоренко В.А. Обогащение речи учащихся прилагательными, обозначающими цвет. // Начальная школа. 1979, № 3.
Добромыслов В.А. Изложения и сочинения в начальной школе. М.;Л., 1946.
Жинкин Н.И. Психологические особенности развития речи // В защиту живого слова. М., 1966.
Иванкина Н.К. Творческие работы по русскому языку для третьего класса. Тетрадь с печатной основой. Саратов, 1998.
Иванкина Н.К. К вопросу истории развития речи: Учебное пособие для студентов факультета начальных классов. Саратов, 1998.
Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – М., 1985.
Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987.
Ладыженская Т.А. и др. Детская риторика.4 класс: Методические рекомендации. М., 1994.
Ладыженская Т.А. Новый курс “Детская риторика” // Начальная школа. 1994. № 7. С.34.
Мали Л.Д., Арямова О.С., Климова С.А., Пескова Н.С. Речевое развитие младших школьников. Методические рекомендации к программе “Речь”.4 класс. Пенза,1994.
Пленкин Н.А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. М.,1964.
Программы общеразвивающих учреждений. Начальные классы. М., 1998.
Побединская Л.М. Упражнения для подготовки к сочинениям. //Начальная школа. 1985. № 6.
Повышение эффективности уроков русского языка в начальных классах. М., 1963.
Речевые секреты. /Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1992.
Речевые уроки. / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1994.
Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.,1994.
Соловейчик М.С. Как повысить эффективность изложений? // Начальная школа. 1993. № 1.
Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

С.А. Минеева

Риторический текст как средство диагностики коммуникативного развития личности учащегося и учителя

Традиционно риторический текст рассматривается в двух формах: монолог и диалог. На наш взгляд, это всегда диалог, который может иметь *форму потенциального диалога* (адресный монолог), *потенциального диалогизированного монолога* (адресный монолог, включающий различные точки зрения, бытующие в аудитории или актуальные для нее, а также приемы и способы реального диалога) или *реального диалога* (разных жанров и видов: беседа, обсуждение, спор и др.), который создается равноправными участниками общения на согласованную тему в ходе доказательства истинности или ложности тезиса. Все выше сказанное относится к устному и письменному риторическому тексту [Подробнее см.: Минеева 2001].

Риторический текст (РТ) – это текст, имеющий собственную структуру. Он состоит из компонентов и элементов.

Элементы представляют собой такие *части структуры*, которые компактно воплощены в тексте языковыми, речевыми и иными (наглядными средствами). Это задача, тезис, аргументы, иногда сверхзадача (особенно в текстах поучающего характера).

Компоненты принадлежат структуре текста, но не как части, они отражаются (с разной степенью полноты) в его конкретных элементах. Речь идет о риторической ситуации, теме, авторе и адресате, целевой установке в целом, композиции. Компоненты связывают текст с контекстом темы, автора и адресата при реконструировании замысла риторического текста. Известно, что проблема понимания текста относится к уяснению взаимообусловленности текста и контекста. Собственно понимание – это выяснение соотношения текста и его контекста. Контекстом принято называть те отношения, которые делают текст осмысленным. Различаются микроконтекст, макроконтекст, а

также диалогический контекст [Подробнее см.: Коршунов, Маматов 1988]. *Тема*, прежде всего, обеспечивает связь *тезиса* с микроконтекстом, *автор* открывается *адресату*, если известен его макроконтекст, а влияние *автора* на *адресата* возможно, если он учитывает диалогический контекст, связанный с его характеристиками, а также с *ситуацией* общения.

При рассмотрении проблем диагностики коммуникативного развития учителя и учащегося средствами РТ следует рассмотреть те контексты, которые обеспечат точность интерпретации. Это, прежде всего, контекст образования и его современной тенденции развития: гуманитаризации. Речь идет о традиционном образовании, развивающейся системе образования; о системе, развивающейся в совместной деятельности учащихся и учителей.

Цель обновляющейся системы образования – способствовать развитию гуманитарной или разумной личности (индивидуальности), которая является субъектом гражданского общества, культуры, истории, творчества, общения. Если речь идет о таком контексте, то диагностика поможет понять, насколько личность учителя или школьника развивается в направлении становления гуманитарных параметров. Необходимо выбрать компоненты и элементы РТ, в которых отразятся черты гуманитарности (например, отношение к жизни как благу, которое надо беречь и умножать; удивление, любовь к миру (доброе отношение ко всему); заинтересованное бескорыстное отношение; уважение мыслей и чувств других людей; созидательное, творческое неравнодушное отношение миру и т.д.).

Важно также разработать способы создания ситуаций, в которых учащиеся “творят” риторические тексты, в которых их гуманитарность и разумность отражается. Выступления школьников на риторических конкурсах свидетельствуют о том, что есть дети, которые несут в себе гуманитарность, судя по тем идеям, которые они отстаивали. Однако важно найти меру того, как гуманитарность вырастает, расцветает в самом ребенке.

“Заговори, чтоб я тебя увидел” (Сократ). Любой заговоривший о проблеме, которая волнует, – учитель, администратор, ученик открывает себя, свой внутренний мир другим людям. Каким языком выражается внутренний мир, какие проблемы волнуют, – это тоже диагностика, один ее аспект: личностная диагностика. Конечно, на основе такой диагностики нельзя делать окончательного суждения о личности или даже компетентности человека. Однако, если речь идет о реализации определенной программы развития школы, отбор новых учителей может производиться с помощью такого диагностического инструмента. При процедурах приема на работу можно проводить диагностику личности учителя, анализируя высказывания, в которых отражаются его мировоззренческие установки. Если установки такой личности не отвечают выбранному школой пути развития, они придут в противоречие с идеями коллектива, которые уже воплощаются.

Следующий аспект – использование РТ для предметной диагностики. Это более конкретная проблема, на кафедре риторики и риторизации школы №149 есть некоторый практический опыт ее решения [См.: Развитие школы... 2003]. Учителя исследовали специфику РТ, относящихся к той или иной области человеческих знаний. На сегодня есть достаточно четкие представления о специфике математических текстов, текстов, представленных в курсе физики, истории и др. Принципиальное отличие имеют тексты, создаваемые в ходе освоения иностранных языков, ИЗО, музыки. Особенность в сочетании языков. Риторический текст предполагает воплощение мысли средствами разных “языков” (математического, музыкального и т.д.). Этую специфику нельзя не учитывать, говоря о диагностике предметного знания, о том, насколько оно освоено учеником, но не сводить ее к “вербализму” [Ильенков 1991, 383].

Диагностика коммуникативного поведения учителя средствами РТ позволяет выявить уровень владения учителем той или иной технологией. Условно можно вести речь о том, что предметные знания учителя – это своеобразный “гипертекст” в данной области человеческой культуры; каждый урок – “диалогический гипертекст”, который создается усилиями всех его участников. Разработаны такие варианты диагностики, которые “открывают” способы разработки “гипертекстов” – занятий учителем, т.е. позволяют диагностировать уровень его владения технологией. По тому, на каком языке реализуется занятие, можно увидеть, насколько новая технология “проросла”, насколько она органична для педагога. Вся система формулировок, заданий, вся система отношений между учителем и учащимися в традиционной и развивающей среде разная по речевым, языковым средствам, по объему “присутствия” на занятии.

Поскольку диагностика делается в контексте образования и гуманитаризации как основного направления его обновления, механизмы гуманитаризации, такие как: интеграция, риторизация, диалогизация отражаются в текстах, создаваемых педагогом, позволяют сделать вывод о том, насколько он владеет этими механизмами. Насколько он может интегрально, диалогически мыслить и действовать, насколько может строить образовательный процесс на основе субъект-субъектных отношений, насколько он готов использовать риторический потенциал ситуации взаимодействия, насколько естественно организовано жанровое пространство общения.

РТ содержит в себе то, что позволяет диагностировать состояние или процессы, способы, как это увидеть в РТ, разработано членами кафедры [Способы диагностики ... 2001]. Однако, еще раз подчеркнем, что речь идет о сложных, комплексных действиях, которые каким-то одним риторическим актом не открываются уровень профессиональной компетентности человека, причем, следует отличать личностную и профессиональную компетентность. В личностном плане человек имеет право на многое, что не подлежит диагностике, хотя, конечно, в профессии педагога личностные и профессиональные качества взаимосвязаны, но все-таки не идентичны. Требуется точно рассчитать, как через риторический текст “открыть” профессиональную компетентность, что в ней не отделимо от личностных особенностей, например, уважение, терпимость, как личностные черты, воплощаются педагогом в современных развивающих технологиях.

Если в школе риторика ведется как учебный предмет, у учащегося есть возможность становиться субъектом общения через развитие риторических способностей. Сошлемся на М.С. Кагана, определившего четыре основные формы человеческой деятельности, раскрывающие ее сущность: преобразовательная деятельность, которая в разных формах труда реализуется, в том числе и в виде учебного труда; познавательная деятельность, в том числе и в форме учебного познания; ценностно-ориентационная деятельность, человек всегда вырабатывает ценности в процессе познания и труда и отношения к тому, что познает или что преобразует; и, наконец, деятельность “общение”, которое М.С. Каган понимает как взаимодействие, как субъект-субъектные отношения. Невозможно познавать без общения, невозможно заниматься преобразовательной деятельностью или ценностно-ориентационной вне общения.

Но общение может быть и само по себе ценностью [См.: Каган 1974]. Риторическая деятельность помогает человеку осваивать сущность этого общения, поскольку это не просто способ самореализации и предъявления себя другим, но и способ взаимодействия с другим человеком, через него открытие себя, предъявление себя миру и т.д. Понимание риторической деятельности как потенциального или реального диалога в большей степени способствует развитию способов эффективного общения, освоению диалогической культуры.

Если нас интересует диагностика сформированности риторических способностей, в том числе способностей человека к общению, известно, что эти способности реализуются в познании, в преобразовании, то мы определяем, как и где пересекаются, вступают во взаимодействие предметное знание и риторические способности. Понятно, что не дело учителей-предметников заниматься освоением риторических способов, это ответственность учителей риторики, на уроках иностранного языка, физкультуры, музыки или литературы – своя предметность. Но знать эти способности и востребовать их на своих занятиях имеет смысл. Кроме того, учителя риторики разработали критерии проявления этих способностей в предметном тексте, потому что не каждый специалист, если он не знает, что надо услышать или увидеть, сможет обнаружить что-то в тексте. Если ему дать инструмент, “очки”, как и что увидеть, то культурная самореализация будет иметь место не только на уроках риторики, но и в других ситуациях. Это обеспечивает кратное приращение уровня развития риторических способностей и возможности их диагностики в реальных ситуациях.

Когда речь ведется о развитии личности, можно утверждать, что личность отражается в тексте не только через предметное содержание, но и качеством способности к общению, т.е. она представлена в тексте своими риторическими способностями, психическим развитием и развитием субъектности. Можно увидеть субъекта учебной деятельности (УД), уровень сформированности УД, насколько ученик не только обрел статус учащегося, но и реально им стал. Можно сделать вывод о степени развития его теоретического мышления, о личностном развитии [См.: Коптева 2000].

Обратим внимание на то, что средняя школа требует диагностики еще одного аспекта развития субъектности: социализации или освоения социальных отношений. Выделяют адаптацию к самой школьной жизни, а также “прорацивание” субъекта социальных отношений. Можно вести речь о первом уровне социализации школьника: об освоении социальных отношений в качестве ученика, т.е. об адаптации к классу, школе. Можно анализировать разные места этой адаптации: в начальном звене (только пришел); на выходе из начальной школы (насколько этот статус освоен); в подростковом возрасте (кризисные точки, в которых этот статус проходит испытание). “Субъекта социальных отношений” тоже можно увидеть и измерять с помощью риторических текстов. Социальные отношения со сверстниками проявляются в учебной и во внеучебной деятельности.

Речь может также идти о диагностике социальных отношений со взрослыми, учителями, родителями, другими взрослыми, не связанными определенными узами родства. Важно понять, на какую тему созданные РТ, откроют реальную ситуацию, какую процедуру фиксации, анализа текста применить. Для этого надо знать, в каких элементах текста “открываются” уровни сформированности или развития тех или иных социальных отношений. Как уже отмечалось, РТ имеет структуру, состоит из элементов и компонентов, каждый из которых несет свою смысловую нагрузку.

И последнее. Целесообразно рассматривать три типа диагностики: исходную (которая является точкой отсчета для последующих интерпретаций); промежуточную (показывающую, как идет процесс освоения, промежутков может быть много; требуется осознать, что нужно сделать, чтобы понять, где, в каком месте нельзя не сделать диагностику, чтобы поправить положение дел); завершающую (что необходимо выявить, чтобы определить уровень, которого удалось достичь). Промежуточная и завершающая диагностики окажутся более точными и качественными, если критерии диагностики разрабатывать вместе с субъектом диагностирования, поскольку, принимая участие в разработке критериев, человек меняется и готов, оценивая себя сам, совершенствоваться. Если критерии даются в готовом виде, то ему остается лишь сличать себя с образцом. При совместной разработке фокус – на определении мерок, по которым осуществляется диагностика, а это совсем другое действие.

РТ как продукт творческой деятельности человека обладает диагностическими возможностями оценки и рефлексии коммуникативного развития личности.

Минеева С.А. Риторический текст как диалог. // Риторический текст как инструмент диагностики предметных знаний и личностного развития учащихся / Автор-разработчик Минеева С.А., при участии Горбач Л.В. - Пермь, 2001.

Коршунов А.М., Маматов В.В. “Диалектика социального познания”. М., 1988.

Развитие школы №149 средствами риторики и риторизации: Сборник материалов, составленный на основе творческого отчета участников федеральной и городской экспериментальных площадок “Школа риторики и риторизации” в 2001-2002 учебном году / Составители: Горбач Л.В. и Минеева С.А. Пермь, 2003.

Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Философия и культура. М., 1991.

Способы диагностики предметных знаний и личностного развития учащихся средствами риторики / Авторы-разработчики семинара Минеева С.А., Горбач Л.В. Пермь, 2001.

Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., 1974.

Коптева Н.В. Опыт экспертизы детских авторских текстов в целях диагностики личностного и интеллектуального развития // Материалы IV городской научно-практической конференции “Совершенствование и развитие вариативных систем развивающего обучения в образовании г. Перми”. Пермь, 2000.

Классическое наследие: республикации

Н.Х. Швачкин

Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте¹¹

I. ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

<...> Основной и ведущей причиной, определяющей как фонематическое развитие речи ребенка, так и лежащее в основе его развитие артикуляции и слуха, является семантика речи. Семантическое развитие детской речи определяет фонематическое развитие ее.

Исследование семантики речи ребенка обычно связывают с появлением первых слов, усвоенных ребенком из языка взрослых. Но ритмико-интонационные выражения ребенка также имеют определенную семантическую нагрузку. Они нечто значат, хотя семантические особенности этих выражений весьма отличны от семантического строя речи взрослых.

Эти особенности четко обнаруживаются, когда ребенок начинает оперировать словами, усвоенными из языка взрослых. При первоначальном оперировании этими словами отношение ребенка к слову еще не меняется. Долгое время усвоенное слово является для его сознания выражением такого же порядка, как и его ритмико-интонационные сигналы. Семантика этих слов носит яркую печать особого семантического строя детской речи.

Действительно, знакомство с семантикой “первых слов” ребенка вызывает изумление наблюдателя – так необычно построена эта семантика.

Один мальчик обозначал звукокомплексом “даны” не только звонок, но и часы, телефон, колокольчик. Одна девочка звукокомплексом “му” называла корову и большую птицу, в то время как маленькую корову она называла “ау”. Другая девочка называла собаку “ва-ва”, но большую собаку она называла, как и корову, “му”.

Для одного ребенка звукокомплексом “ки-ки” обозначается не только кошка, но и вата, и вообще все мягкое. Для другого “ва” это и белая плюшевая собачка, и муфта, и живой кот, и меховая шуба отца. “С’апа”¹², для одного мальчика, это не только шляпа, но и небо.

Одним звукокомплексом иногда обозначаются противоположные явления: “бу” значит и потушить и зажечь свечу, “л’а” – приходить и уходить.

Еще один пример. Гуляя с девочкой двух лет у реки, я нашел пруток и спросил: “Инна, что это?” Ее ответ: “Пака” (палка). Тогда я бросил пруток вверх, в небо. “Что это?” – спросил я. “Т’ипка” (птичка) – последовал ответ. Пруток, в это время описавший своеобразную траекторию, упал в реку. Девочка с плачем потребовала: “Дай ыпка” (“дай рыбку”). Я сначала не понял, чего она от меня хочет. Она силой потащила меня к реке и, указывая рукой на плавающий пруток, потребовала: “Дай ыпка”.

Предмет, как видим, в течение каких-нибудь двух минут получил три различных названия. Это объясняется тем, что в сознании ребенка название предмета еще не получило своей обычной для нас константности: оно изменялось в сознании ребенка соответственно той функции, которую выполнял предмет. От функции к предмету – таков путь мышления ребенка этого периода. Поэтому “пруток”, который находился в руках, в воздухе или в воде, может быть соответственно назван “пака”, “т’ипка” и “ыпка”. Все, находящееся в воздухе или в воде, ребенок склонен называть одним и тем же именем.

Чем вызван такой своеобразный полиматизм первых слов ребенка?

Прежде всего тем, что они не являются еще словами в собственном смысле. “Первые слова” ребенка выражают переживания в связи с восприятием предмета, они не имеют еще константного значения. Это не слова, обобщающие в форме понятий существенные признаки предмета, а семантические комплексы, охватывающие вещи со сходным смыслом. Это объединение, в свою очередь, обусловлено тремя моментами: предметным, аффективным и функциональным сходством, переживаемым ребенком в процессе восприятия и выражения. Однако эти три момента переживаются ребенком не раздельно, а в единстве. Так, например, ребенок звукокомплексом “ууу” выражает свое

¹¹ Статья публикуется по изданию: Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып.13. С.101-132. При подготовке к переизданию были сделаны сокращения, касающиеся главным образом трудновоспроизводимых схем и устаревших реферативных обзоров.

¹² Палатализация (смягчение) согласных обозначается знаком (‘) за буквой справа.

переживание при виде поезда и автомашины не только потому, что они обладают сходным предметным смыслом, но и потому, что они для ребенка имеют аффективное и функциональное сходство.

Итак, “смысл”, представляющий собой комплекс переживания предметного, аффективного и функционального сходства воспринимаемых предметов, является семантической единицей начальной детской речи. Этот “смысл” своей недифференцированностью и расплывчатостью диктует, чтобы ребенок, например, семантокомплексом “фу-у” выражал все, что связано для него с “теплотой”. Этот “смысл” руководит восприятием ребенка, когда он семантокомплексом “с’апа” сочетает шляпу и небо. “Первые слова” ребенка напоминают в своем семантическом своеобразии “первичные слова” человеческой речи, приравнял к оборотням в сказках. Эти слова характерны своей семантической диффузностью и лабильностью.

Семантической особенности начального периода в развитии детской речи соответствует фонетическая его особенность. Как увидим далее, не фонема (являющаяся фонетической единицей словесной речи), а интонация, ритм, а затем общий звуковой рисунок слов, получают в этот период семантическую нагрузку.

О семантической роли интонации в речи ребенка первого периода имеются многочисленные указания в дневниках родителей. <...> На этой же ранней ступени интонация играет ведущую семантическую роль не только в выражении переживаний ребенка, но и в восприятии ребенком речи взрослых.

Таким образом, интонация играет ведущую семантическую роль в понимании и выражении ребенка на первом этапе его речевого развития, который охватывает, примерно, вторую четверть первого года жизни ребенка. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм.<...>

Мне удалось проследить семантическую роль ритма в одной случайной игре с детьми ползунковой группы детских яслей. Обычно при всплескивании рук дети вслед за мной хлопали в ладоши. При этом я произносил звукокомплекс: “стук-стук”. Дети повторяли заученное движение. Это побудило меня осложнить игру. Я начал изменять звукокомплекс, сохраняя заученный ритм. Я сказал: “стук-стук, тук-тук, ук-ук, у-у. Дети разными вариациями повторяли заученное движение в такт моим словам. Но когда я вслед за произношением “у-у” сказал только “у” – четкого движения не появилось. У детей получился разнобой в движениях, а некоторые дети совсем не хлопали. Тогда я вслед за произношением “у-у” сказал, сохраняя такт, “о-о”. Дети, не замечая звукового изменения, хлопали. Затем я попробовал произнести звукокомплекс в обратном порядке: “у-у, ук-ук, тук-тук, стук-стук”. Дети все время стучали. После этого я сейчас же сказал только “стук”. Дети стучали. Это показывает, что при сохранении полного звукового рисунка исходного звукокомплекса ритм уже не был единственной опорой для звуковосприятия детей.

Наблюдения и эксперимент показывают, что в восприятии ребенка в конце первого года жизни вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать и звуковой рисунок слова. При этом семантической диффузности детской речи в начальном периоде ее развития соответствует фонетическая диффузность. Это является первой особенностью фонетического строя речи на этой ступени.

Вторая особенность этой речи состоит в том, что интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова непосредственно выражают мысли и чувства ребенка. Они являются непосредственными носителями содержания речи.

Чем же определяется переход от до-фонематической речи к фонематической? Каким образом ребенок, различающий семантически интонацию, ритм, комплексы звуков в слове, начинает далее воспринимать речевые звуки и пользоваться ими, как единственными смыслоразличителями слов?

Речь окружающих, которую слышит ребенок, представляет собой чрезвычайно сложный, по своему составу, текучий и изменчивый процесс. Чтобы не потеряться в этом звуковом потоке, недостаточно иметь возможность воспринять его в его звуковом многообразии, так как не всякое звуковое различие равно существенно для того, чтобы выделить те звуковые отношения, которые, хотя и являются акустически относительно менее резкими, но в языке важнее, чем различия звуков, акустически более резких. Так, например, в русском языке различие между передне- и заднеязычным *p*, очень ясно воспринимаемое на слух, вовсе не имеет, однако, функции смыслоразличения. В то же время более тонкое акустическое различие твердого и мягкого *p* как раз несет эту функцию.

Таким образом, перед ребенком стоит сложнейшая задача выделить из всего звукового многообразия живой речи те звуковые отношения, которые играют в языке роль смыслоразличителей. Иначе говоря, ребенок должен проделать весьма сложную операцию не только выделения, но и обобщения произносительно-слуховых признаков звуков речи, обобщения, отражающего звуковые отношения данного языка.

Основу этого обобщения не может, конечно, составить формально-акустическое сходство или сходство артикуляции, т.е. физико-физиологические особенности речевых звуков. Основой его может быть только семантика самого языка. Благодаря тому, что обобщение ребенка опосредствовано словом, он, постепенно овладевая значением слова, начинает обобщать звуки, образующие слово. Через слово ребенок переходит к фонематическому восприятию речи.

С переходом речи ребенка к словесно-семантическому строю изменяется фонетическая структура этой речи. Звук, бывший раньше непосредственным носителем смысла, получает смыслоразличительную функцию. Возникает фонема, фонемная речь.

Можно, таким образом, наметить два периода в развитии детской речи. Условно назову речь первого периода – до-фонемной, просодической речью, речь второго периода – фонемной.

Итак, под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции, и речевого слуха ребенка. По дневниковым материалам начатки этого перехода отмечаются в начале второго года жизни.

В период до-фонемной речи звук сопровождает артикуляцию и следует движениям речедвигательного аппарата. <...> Впоследствии, в период фонемной речи, соотношение между звуком и артикуляцией в корне изменяется. Артикуляция становится произвольной, соответствующа звуковому выражению. Произвольность является основным

свойством артикуляции фонемы. Поэтому звуки до-фонемной речи и звуки фонемной речи, несмотря на некоторое акустическое их сходство, принципиально отличаются друг от друга.

Впрочем, и акустика звуков до-фонемной речи в некоторой степени отличается от акустики звуков фонемной речи. Многие из первых звуков не могут быть внесены ни в один человеческий язык. <...> С переходом к произвольной артикуляции все такие звуки пропадают, но вместе с ними пропадают и некоторые звуки, которые фонетически похожи на звуки фонемной речи. Это нередко вызывает изумление наблюдателя. “Звуки *r* или *l*, которые ребенок произносит в 6-7 месяцев, он не может произнести в 2-3 года”. Чем объяснить такое явление?

Приведенные выше положения разрешают эту задачу очень просто. Ребенок в период до-фонемной речи, в сущности, не произносит выражаемых им звуков; они, сопровождая артикуляцию, “произносятся” им; это – непроизвольно произнесенные звуки. В то время, когда ребенок переходит к произвольному произношению, оказывается, что он может произнести не все звуки, что ему не сразу удается овладеть артикуляцией всех звуков речи.<...>

Фонематическое становление речи ребенка существенно зависит от психологических особенностей фонем. Исследование в основном обнаруживает четыре таких особенности, общие контуры которых мы попытаемся сейчас наметить.

Фонема возникает в связи со становлением слова. Будучи смыслоразличителем слова, фонема включает в себя ряд фонетических представлений и, конкретизируясь в процессе речи, является представлением, образом. Одновременно с этим фонема является обобщением фонетических представлений, сходных по своей смыслоразличительной функции. Вот почему фонема является своеобразным единством общего и единичного. В этом суть двойственной природы фонемы, в этом суть психологической противоречивости фонемы.

Эта противоречивость была камнем преткновения для большинства фонологов. Бодуэн де Куртене [1895], Щерба [1912] ставили ударение на конкретности фонемы и говорили о фонеме, как о представлении. Другие, наоборот, подчеркивают абстрактность фонемы и говорят о фонеме, как о понятии. С.И. Бернштейн попытался определить противоречивую сущность фонемы вундтовским терминами: фонема – “совокупное представление”, “представление – понятие” [1927: 22]. Впрочем, в более поздней своей работе Бернштейн определяет фонему как “общее понятие комплекса произносительно-слуховых признаков, обладающих известными функциональными свойствами” [1937: 28].

Основной недостаток этих определений состоит в том, что те фонологи, которые говорят о фонеме, как о представлении, имеют в виду функцию фонемы в процессе единичного конкретного говорения, а те фонологи, которые признают фонему, как понятие, понимают ее только, как продукт научного мышления фонолога-лингвиста. Экспериментальное исследование становления фонем в речи ребенка обнаруживает, что фонема возникает, как обобщение, основанное не представлениях. Каждый акт выражения фонемы ребенком есть не что иное, как конкретизация этого обобщения, без существования которого речевой процесс невозможен.

Следовательно, обобщенность фонемы, основанная на фактах представления, является основной и первой психологической особенностью фонемы.

Второй психологической особенностью фонемы является ее различительная функция.

Фонема – звук, различающий значения слов. Психологическая особенность различия значений с особой четкостью обнаруживается в момент образования фонемы. Возникновение фонем связано с развитием способности различения значения; она рождается в процессе развития этой способности, является своеобразным вестником этого явления.

Следующей психологической особенностью фонемы является ее константность.

На константную природу фонемы впервые указал Щерба. Благодаря константности фонемы, мы разное *к* в словах “кот”, “как” воспринимаем как одинаковое *к*.

Эксперимент обнаружил, как возникновение константности фонемы связано с возникновением и развитием константных значений предметов, в связи с чем возникает необходимость называния предмета, а последнее приводит к появлению слова, на основе которого происходит константное, т.е. фонематическое восприятие звуков речи.

Наконец, четвертой психологической особенностью фонемы является ее произвольность или преднамеренность. Фонема – звук, преднамеренно или произвольно произносимый. Произвольность фонемы четко выявляется в момент ее возникновения. Мы видим, как ребенок в период до-фонемной речи произносит звуки непроизвольно. Он даже не “произносит”, а скорее они “произносятся”, они сопровождают артикуляцию. Иная природа звуков фонемной речи. С момента возникновения фонемы ребенок начинает произвольно произносить звуки речи. Здесь оказывается, что он не в состоянии произнести все звуки, которые он непроизвольно произносил в до-фонемный период. Ребенок, овладевая фонематической системой языка, поглощен наблюдениями за звуками своей речи и очень чувствителен к звуковой недостаточности своей и чужой речи. Все это говорит о произвольности фонемы.

Впоследствии, с развитием автоматизации, фонема получает непроизвольный характер. Но это – иная непроизвольность, чем непроизвольность до-фонемной речи. Эта непроизвольность является продуктом обобщения артикуляции фонемы, и в любой момент, когда это необходимо, фонема может вновь может обнаружить свою произвольную природу.

В последующей (основной) части исследования делается попытка экспериментально выяснить переход ребенка от просодической, до-фонемной речи к речи фонематической, проследить фонематическое развитие детской речи.

II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА

Изучение закономерностей возникновения и развития фонематического восприятия речи являлось задачей проведенного экспериментального исследования.

Для постановки такого исследования нельзя было ограничиваться формальной регистрацией явлений. Необходимо было разработать методику, отвечающую действительному ходу развития фонематического восприятия

ребенка. Эта задача оказалась достаточно трудной и потребовала больше времени и усилий, чем исследование самих явлений.

1. В поисках методики

Основная трудность заключалась в том, что необходимо было выработать такую методику, которая перестраивала бы отношение годовалого ребенка к предмету и отнесенное к нему слову. Предмет и слово должны были получить в восприятии ребенка константное значение. Небходимо было воспитать у ребенка такое отношение к означаемой вещи, в котором данная вещь выступила бы для ребенка со стороны общественно фиксированного за ней значения, т.е. предметно.

Однако для ребенка на первом году его жизни окружающие его предметы имеют очень ограниченный смысл, определяемый его непосредственными жизненными потребностями. Так, например, бутылка выступает перед ним прежде всего, как предмет, «питающий» его молоком. Лишь в ходе дальнейшего развития, во второй половине первого года, ребенок вступает в новые более сложные отношения к предметной действительности; он осознает многообразие объективных свойств и сторон вещей. Предмет получает для ребенка константное значение, не зависящее от неустойчивых, динамических потребностей ребенка.

Это и делает возможным поставить перед годовалым ребенком такие задачи, решение которых требует от него выделения различий между предметами по различию их объективных, устойчивых свойств.

Перед ребенком в опытах ставилась задача различать предметы. В процессе продолжительной тренировки у него начинал вырабатываться навык сравнения предметов. При этом в операцию различия ребенком предметов включалось слово. Каждый предмет получал свое название. Ребенок должен был научиться относить данное слово только к одному определенному предмету. Здесь приходилось преодолевать тенденцию ребенка диффузно относить одно название к самым различным предметам.

Сначала название относилось ребенком не к самому предмету, а скорее к действиям, которые были связаны с данным предметом. Приведу два примера.

Люся Лукьянова (0;11,29), которая никогда еще не произносила ни одного слова, однажды, сидя в манежике, уронила предмет, который раньше в опытах был несколько раз назван «кат». В этот момент она впервые произнесла «кат» – это и было ее первым словом. В целях проверки ей был опять подан предмет, но так, чтобы она опять его уронила. Когда предмет упал на пол, девочка снова произнесла «кат» и, указывая пальцем, потребовала, чтобы ей подняли предмет. Экспериментатор поднял предмет и сказал: «Люся, вот это «кат», «кат», скажи «кат». Девочка посмотрела на экспериментатора, показала пальцем на предмет, но ничего не произнесла. Стоило, однако, предмету вновь исчезнуть из ее поля зрения, чтобы она, с беспокойством ища его, произнесла «кат», «кат». Стало очевидным, что она произносит «кат» только тогда, когда возникает потребность получить исчезнувший предмет.

Назовет ли она тем же словом «кат» исчезновение предмета с другим известным ей названием?

Чтобы получить ответ на поставленный вопрос, был выбран предмет с названием «док», который она отличала от «кат». Предмет был поставлен в такие условия, что Люся смогла его уронить. Когда он упал, Люся тоном требования произнесла «кат». Так повторялось несколько раз.

Это показало, что Люся не относит слово «кат» к определенному предмету; оно скорее является выражением ее диффузного переживания в связи с исчезновением предмета.

Другой пример. Толя Третьяков (1;5) с большой охотой произносил вслед за экспериментатором слово «бак». Но стоило спросить мальчика, показывая на предмет, который он знал под этим названием: «Что это?», как он замолкал, тыча пальцем в предмет. Зато при исчезновении предмета он, ища его, произносил «ак». Экспериментатор спросил «Где бак?» Толя развел руками и огорченно произнес «бака». С какой радостью он бросился потом к предмету, когда его увидел! После этого ему был показан предмет с названием «куб». Вслед за экспериментатором Толя несколько раз произнес «куба». Однако, когда его спрашивали: «Толя, что это?», то он молчал. Когда «куб» исчез, Толя с огорчением искал его, бормоча: «ак», «ак».

Так было со многими детьми.

После продолжительных опытов мне удалось создать у ребенка потребность и интерес к различию и сравнению предметов и слов; лишь тогда ребенок стал понимать, что от него требуют, и относить слово, названное ему в связи с показываемым предметом, только к данному предмету. В связи с этим он начал также фонематически различать между собой разные слова.

Опишу полный цикл опытов:

1. Экспериментатор приходил к ребенку с предметом, называл его, например, словом «бак» и работал с ребенком до тех пор, пока не убеждался в том, что ребенок правильно относит данное слово к предмету.

2. На другой день экспериментатор приходил к ребенку с новым предметом и называл его другим словом, например, «зуб». И на этот раз экспериментатор добивался того, чтобы ребенок правильно относил данное слово к предмету.

3. После этого ребенку предъявлялись оба предмета. Перед ним возникала задача: на основе различия этих предметов правильно отнести заученное слово к предмету. Дети обычно после определенных тренировокправлялись с разрешением этой задачи.

4. Затем экспериментатор показывал ребенку третий предмет и называл его, например, «мак», в противопоставлении к слову «бак». Ребенок правильно относил данное слово к предмету.

5. Рядом с «мак» появлялся «зуб». Ребенок отличал эти слова и предметы так же, как «бак» и «зуб»

После этого наступала критическая фаза эксперимента:

6. Перед ребенком помещались сразу все три предмета: «бак», «мак», «зуб». Задача заключалась в том, чтобы удостовериться, различает ли ребенок «бак» и «мак», т.е. может ли он фонематически различать слова.

С ребенком, который с самого началаправлялся с задачей фонематического различия, дальнейшие опыты не велись. Для целей исследования нужно было вести опыты с детьми, которые еще не обладали фонематическим восприятием слов для того, чтобы в процессе опытов можно было проследить его возникновение и развитие.

Каким, образом можно было с окончательной достоверностью убедиться в том, что ребенок действительно различает предметы и отнесенные к ним слова? Ведь ребенок мог иногда случайно правильно отнести название к предмету. Необходимо было освободить эксперимент от таких случайностей. Для этой цели в процессе работы были выработаны следующие шесть методических приемов.

1. Указание предмета. Ребенку предлагалось указать определенный предмет из числа других предметов; при этом место предмета среди других часто менялось. Если ребенок всегда правильно указывал названный предмет среди других, названия которых фонематически отличались от названия искомого предмета, то можно было констатировать наличие фонематического различия.

2. Подавание предмета. Ребенку предлагалось подать называемый предмет экспериментатору. Если ребенок всегда правильно выбирал названный предмет из числа предметов, названия которых фонематически отличались от его названия, и подавал его экспериментатору, то можно было констатировать наличие фонематического различия.

3. Поручение с предметом. Ребенку предлагалось расставить в определенные места комнаты различные предметы, названия которых фонематически отличались между собой. Если ребенок всегда правильно выполнял поручение, то можно было констатировать наличие фонематического различия.

4. Отыскивание предметов. Ребенку предлагалось отыскать один из предметов, названия которых были фонематически отличны. Если ребенок всегдаправлялся с данной задачей, то можно было констатировать наличие фонематического различия.

5. Действие с одним предметом по отношению к другому предмету. Ребенку предлагалось поставить один предмет на другой, причем названия их фонематически отличались друг от друга. Если ребенок всегда безошибочно выполнял задачу, то можно было констатировать наличие фонематического различия.

6. Замещение предметов. Этот прием заслуживает детального описания.

Бывали случаи, когда дети собирались для коллективного экспериментирования. Обычно коллективный эксперимент практиковался тогда, когда у детей обнаруживалось четкое фонематическое различие определенных фонематических оппозиций. Однажды были вызваны для опытов Люся Скачкова (2;8) и Нина Калянцева (1;8). Они играли с тремя предметами, которые назывались так: "мак", "бак" и "бок". Экспериментатор обращается к Нине: "Поставь, Нина, "бак" на окно". Нина аккуратно выполняет поручение и возвращается к экспериментатору.. В это время незаметно для нас подходит Люся к окну и забирает игрушку с названием "бак", которая ей почему-то больше понравилась, и на ее место на окно ставит предмет с названием "мак". Тем временем экспериментатор обращается к Нине: "Иди, Нина, подай мне "бак". Нина быстро идет к окну и разочарованно возвращается с игрушкой "мак". Игрушка под названием "мак" исчезла. Вдруг она заметила ее в руках Люси и побежала к ней.

После этого всегда применялся этот усложненный прием различия. Если ребенок всегдаправлялся с данной задачей, можно было констатировать наличие фонематического различия.

Для окончательного установления фонематического различия ребенка обычно применялись три-четыре, а иногда и все шесть описанных приемов. Приемы выбирались соответственно возрасту ребенка. Последние два приема удавались только со старшими детьми.

В процессе опытов необходимо было решить вопрос о структуре и о характере слов, предлагаемых ребенку.

Слово должно было только одной фонемой отличаться от других слов. При этом оно должно было быть коротким, чтобы в восприятии ребенка в первую очередь доминировал определенный смыслоразличительный звук. По этой причине для опытов были выбраны однозначные слова.

Таким образом, вопрос о структуре слов был решен сравнительно легко. Сложнее обстояло дело с определением характера слов.

Так как испытуемыми были русские дети, то желательно было, чтобы в опытах привлекались односложные слова русского языка. Однако в подборе конкретных слов пришлось столкнуться с такими трудностями, которые заставили отказаться от этого намерения. Для данных опытов необходимо было подобрать такие односложные слова, значение которых должно быть конкретно и даже более – материально. Оказалось, что в русском языке очень мало односложных слов с материальным значением. <...>

От этих слов требовалось, далее, чтобы они группировались в определенные фонематические ряды, отдельные единицы которых отличались бы между собой фонематически в определенном отношении. А слов, удовлетворяющих совокупности указанных условий, совсем мало в русском языке.

Наконец, необходимо было подобрать такие слова и предметы, которые были бы равно незнакомы ребенку, иначе нарушился бы момент равнозначности для ребенка предметов и слов.

Для того, чтобы удовлетворить перечисленным условиям, пришлось остановить свой выбор на "искусственных словах", т.е. словах, специально составленных для опытов. Это было возможно потому, что для восприятия ребенка, не владеющего еще речью, нет существенной психологической разницы между словами родного языка и искусственными словами. В ходе опытов это было полностью подтверждено сравнительными экспериментом с русскими и искусственными словами, у которых меняющаяся фонема была одна и та же.

Однако при составлении и склонениях слов пришлось преодолеть новые трудности.

Основное требование, которому должны были ответить составленные слова, состояло в том, чтобы звуки и звукосочетания соответствовали бы фонетическому строю русского языка, чтобы звуки этих слов были русские. Поэтому составленные слова представлялись на консультацию русских фонетистов – академика Л.В. Щерба и проф. С.И. Бернштейна.

Кроме того, необходимо было специально подобрать предметы, подходящие к соответствующим искусственным словам. С педагогической точки зрения было бы нелепо, если бы, например, маленький утюг, хорошо известный ребенку, был назван словом "бом", относящимся обычно к звонку. Данное затруднение было разрешено двумя путями: 1) в некоторых случаях вносились изменения в предмет; так, например, в тот же самый утюжок был вложен камушек, вследствие чего он начал звенеть; тогда обозначение "бом" стало в известном отношении соответствовать

предмету; 2) в большинстве же случаев подбирались геометрические тела: деревянные пирамиды, конусы и т.п., обычно долго не обозначаемые ребенком адекватными названиями.

Затем необходимо было разрешить вопрос о месте меняющегося звука в слове. Ясно, что меняющийся звук должен был по сравнению с другими звуками слова возможно более выделяться в восприятии ребенка. Какой же звук в слове лучше воспринимается – начальный или конечный?

Для решения этого вопроса был поставлен контрольный эксперимент.

Зина Попова (1;6) при первых же опытах легко отличала в начале слова не только *б – м*, но и сонорные. Она различала предметы, которые носили следующие названия: “лот” и “мот”. Стоило, однако, произнести эти слова в обратном порядке “тол” – “том”, т.е. так, чтобы меняющийся звук находился в конце слова, чтобы Зина при одновременном представлении начала их путать. Это же обнаруживалось и других детей, когда у них появлялось фонематическое различение в начале слова.

Эксперимент, таким образом, показал, что время появления фонематического различия звука зависит и от места звука в слове. В начале слова звук различается детьми раньше, чем в конце слова.

Итак, в ходе продолжительных предварительных опытов постепенно вырабатывалась методика и составлялись таблицы слов. В процессе этих опытов было найдено, что фонематическое различие звуков речи возникает не сразу. Начала выявляться определенная последовательность в фонематическом развитии детской речи.

2. По следам фонематического развития

Нередко наблюдается такое явление: ребенок различает слова с различными звуковыми сочетаниями (“б’им” и “док”) но не различает слов, отличающихся между собой только одной фонемой (“б’им” – “бом’”). Однако причина этого лежит не в недостатке речевого слуха и артикуляции, а в том, что определяет возникновение самого речевого слуха и самой произвольной артикуляции – в отношении ребенка к слову, к названию предмета. Приведу пример.

Толя Третьяков и Люся Скачкова¹³ выделялись среди детей своей живостью и болтливостью. Эти дети во время эксперимента постоянно повторяли за экспериментатором произнесенные им слова. Они могли вслед за ним различать в произношении такие фонематически отличающиеся слова: “бак” – “мак”, “б’ит” – “м’ит”, “б’ик” – “м’ик”. Из этого можно было бы сделать поспешный вывод о том, что они фонематически различают слова. Однако ничего не может быть ошибочнее такого заключения. Присмотримся хорошенько, при каких условиях они отличают в произношении эти слова.

Толя и Люся отличали фонематически слова только тогда, когда они повторяли их вслед за экспериментатором. Стоило, однако, предложить им, указывая на предметы, к которым относились фонематически отличающиеся слова, чтобы они назвали эти предметы, как дети недоуменно смотрели то на предметы, то на экспериментатора, произнося какой-то неопределенный звук. Когда им предлагалось подать эти предметы, они обычно путали их и были очень недовольны, когда им указывали на ошибку.

Изменения в их отношении к предмету и слову начали намечаться значительно позже. Если раньше при появлении игрушек они с радостью бросались к ним и, повторяя вслед за экспериментатором любое слово, играли ими, то потом они начала ждать, чтобы экспериментатор дал названия. Если он по какой-либо причине задерживался с названием предмета, они, тыкая пальцем в предмет, требовали названия. Название предмета стало для них принадлежностью предмета. Называние предмета стало для них *п о т р е б н о с т ь*.

В процессе возникновения потребности называния возникает *к о н с т а н т н а я о т н е с е н н о с т ь* слова к предмету, возникает значение слова в его самой элементарной форме.

Все это ведет к возникновению фонематического восприятия. Ребенок начинает иначе относиться к звукам произнесенного слова. Он начинает понимать, что от него требует экспериментатор. Он начинает ждать после своего показа одобрения, которое становится для него лучшим поощрением. Эксперимент насыщается интеллектуальными переживаниями ребенка.

Зина Попова, тихая и понятливая девочка, однажды при переходе к более трудному фонематическому различию запуталась и неправильно отвечала. Это привело к тому, что она расплакалась. Тогда экспериментатор предложил ей различать уже отличаемые ею слова и игрушки. Она успокоилась и пришла в хорошее настроение.

Другой случай произошел с Толей Третьяковым: он четко отличал гласные звуки. Тогда было решено перейти с ним на различение наличия и отсутствия согласных. Толя, который так легко различал гласные, путал при различении наличия и отсутствия согласных. Это вызвало у него замешательство. Он активно прислушивался к произносимым экспериментатором словам, он как бы чувствовал различие, но почему-то не доверял себе и вдруг отказывался отвечать. Никакими способами не удавалось заставить его отвечать. В то же время он с охотой отвечал на различие гласных. Только несколько позже удалось преодолеть возникший у него негативизм.

Такова картина переживаний ребенка при возникновении фонематического различия.

Фонематическое различие возникает не сразу. Постепенно от эксперимента к эксперименту выявляется принцип очередности в овладении ребенком фонематическими отношениями языка. Возникла мысль о существовании закономерной последовательности становления фонем, а отсюда задача – исследовать эту последовательность.

Уже упомянутая Зина Попова, которая выделялась среди детей осмысленностью и внимательностью, в первых же опытах отличала согласные *б – м* (бак – мак). Зато *б – з* (дуп – зуп) Зина никак не могла отличить.

При опытах на различие гласных Зина четко отличала *о – у* (тол – тул), *у – а* (бук – бак).

Другой ребенок, Нина Калинцева, точно так же, как Зина, различала гласные.

Остальные дети никаких речевых звуков фонематически не различали. С Зиной и Ниной была поставлена специальная серия опытов на различие гласных и согласных. Обе девочки четко отличали гласные *о – и* (кот – к’ит), *у – а* (жука – жак).

¹³ Сведения о количестве и возрасте детей, прошедших через опыты, на основе которых составлены приводимые ниже фонематические ряды, даются в прилагаемом списке детей-испытуемых (см. приложение Б).

При различении согласных между ними возникала дифференциация. Зина четко различала: *б* – *м* (бак – мак), Нина этих согласных не различала.

А будет ли Нина Различать *б* – *п*? Может быть, восприятие Нины в этом случае окажется выше восприятия Зины, которая не различает этих согласных? Результат, однако, оказался отрицательным: и Зина, и Нина путали “бак” – “пак”.

Таким образом, Зина и Нина различают гласные, Зина, кроме того, различает *б* – *м*. Нина никаких согласных пока еще не различает.

Вывод, который здесь напрашивается, заключается, по-видимому, в том, что гласные фонематически различаются раньше согласных. За гласными следуют согласные. Какие это согласные?

Зина не различала *д* – *з*, *б* – *п*, зато она отличала *б* от *м* и различала сонорные согласные: “лот” – “мот”, “мак” – “нак”, “лак” – “рак”. Нина их не различала.

Возникала сложная задача: установить, какие же именно согласные различает Нина, если она вообще может уже фонематически различать согласные?

Однажды экспериментатор пришел к Нине с такими словами: “ос”, “мос”, “пос”, “бос”.

Опыты выявили, что Нина все еще не может отличать: *м* – *б* (“мос” – “бос”), *м* – *п* (“мос” – “пос”), *б* – *п* (“бос” – “пос”). Зато она различает: “мос” – “ос”, “бос” – “ос”, “пос” – “ос”.

Это показывает, что Нина воспринимает присутствие согласного, она различает между фонемой и “нулем фонемы”, но не различает еще самих согласных.

Предположительный вывод, который отсюда следует, заключается, очевидно, в том, что различение между наличием и отсутствием согласного возникает раньше различения согласных.

Но, может быть, различие между наличием и отсутствием согласного возникает еще до различения гласных, т.е. до различения фонем вообще? Для решения этого вопроса эксперимент на различение наличия и отсутствия согласных был поставлен с четырьмя детьми, не различающими еще гласных. Этот эксперимент показал, что никто из этих детей не мог различать наличие и отсутствие согласных. Существенно, что в процессе этих опытов у двух детей начало выявляться фонематическое различение гласных. Однако восприятия наличия согласных у них не отмечалось.

Таким образом, эксперимент установил, что различение гласных возникает раньше различения наличием и отсутствием согласного. Следовательно, первый шаг в фонематическом развитии детской речи – это различение гласных. Второй шаг фонематического развития – появление различия наличия и отсутствия согласных. Затем уже возникает различие согласных.

Опыты с Зиной Поповой показали, что начальное различие согласных появляется по линии сонорности. Из дальнейших опытов стало ясно, что различие между сонорными и шумными возникает раньше различия между самими сонорными.

В том, что это действительно так, убеждает опыт с Толей Третьяковым. Этот мальчик четко отличал *м* – *в*, но не различал еще *м* – *л*; он отличал *м* – *з*, но не различал *м* – *р* и т.д.

Что касается Зины Поповой, то она уже легко различала сонорные согласные между собой. Тем более отличала сонорные от шумных, однако не от всех: различая такие сонорные и шумные, как *м* – *б*, *м* – *д*, *м* – *з*, она не различала: *м* – *в*, *м* – *з*, *м* – *ж*. Это было некоторой неожиданностью. Существует, как видно, какая-то дифференциация в различении сонорных и различных шумных согласных. Каков же принцип этой дифференциации?

Сам собой напрашивался ввод, что раньше всего возникает различие между сонорных и взрывных согласных, а затем уже после различения сонорных между собой, появляется различие сонорных и придурных. От такого предположения пришлось, однако, скоро отказаться. Однажды в опытах с Зиной и Ниной на различие *м* – *з* было замечено, что дети при вопросе: “Где “мак”?", не четко показывая на игрушку, тихо, как бы про себя, произносят “мак”, при вопросе же: “Где “зак”?" они произносят “дак” (Зина), “так” (Нина). Все попытки побудить их правильно произнести *з* не удались.

Это побудило проследить за артикуляцией детей. Оказалось, что как раз придурные произносятся ими несовершенно. Таким образом, несовершенство различения сонорных и шумных придурных может быть объяснено не акустическими качествами придурных, а их артикуляционными особенностями. А р т и к у л я ц и я , а не только слух, влияет, по-видимому, на фонематическое развитие детской речи; во всяком случае она вносит значительные корректизы в это развитие.

Этот вывод получил свое окончательное подтверждение, когда та же Зина начала произносить *в*, но это была сперва губно-губное *в*. Тогда она стала четко различать *м* – *в*. В то же время, не владея произношением *ж* (она заменяла его звуком *д*), она не отличала *м* – *ж*. В свою очередь, Толя Третьяков, который еще до наступления различия одновременно различал *м* – *д* и *м* – *в*. Зато *ж*, который он замещал звуком *з*, он не отличал от *м*.

С другой стороны, эти же дети, не владеющие еще произношением плавных согласных (*р*, *л*), все же четко различали их. Этот последний факт послужил предостережением против того, чтобы переоценить роль артикуляции в процессе фонематического развития. Оказывается, что в некоторых случаях слух ребенка, несмотря на отсутствие соответствующей артикуляции, может определять фонематическое различие. Кроме того, для различения фонем нет надобности в полном умении произносить эти фонемы. Иногда достаточно некоторого приближения к правильному произношению звука, чтобы вызвать различие этой фонемы от других фонем. Все же фонемы, не четко произносимые ребенком, различаются значительно позже фонем, четко произносимых ребенком.

Таким образом, в фонематическом восприятии согласных начала выявляться определенная последовательность: первоначально возникает различие сонорных и артикулируемых шумных, затем начинают различаться сонорные между собой и, наконец, появляется различие сонорных и неартикулируемых шумных.

Опыты, далее, показали, что вслед за различением сонорных и неартикулируемых шумных возникает различие взрывных и артикулируемых придурных: *б* – *в*. Неартикулируемые придурные начинают отличаться от взрывных значительно позже.

Лишь с большим трудом Зине Поповой удалось отличить *б – ж*. Она начала различать их лишь тогда, когда вместо обычного замещения звука *ж* звуком *д* стала произносить звук, похожий на звукосочетание *б+ж*.

По совету академика Л.В. Щербы, нами было поставлено специальное исследование на различие твердых и мягких согласных с тем, чтобы выяснить, какое место займет это различие в общей генетической лестнице фонематического развития речи ребенка. Выяснение этого вопроса особенно важно для русского ребенка, поскольку различие твердых и мягких согласных в русском языке фонематично.

Зина Попова, которая уже различала взрывные и придувные, без особого труда различала твердые и мягкие согласные. Нина Калянцева и Толя Третьяков также могли различать твердые и мягкие согласные. Вова Суханов, который различал только сонорные и артикулируемые шумные, не различал твердых и мягких согласных. С ними были поставлены параллельные опыты над различением сонорных между собой и над различением между твердыми и мягкими согласными. В процессе этих опытов выяснилось, что различие твердых и мягких согласных возникает раньше различения сонорных.

По совету же академика Щербы, было поставлено специальное исследование на различие согласных разной локализации.

Зина Попова легко различала фонемы разной локализации. Толя Третьяков и Нина Калянцева, которые уже различали взрывные и придувные согласные, отличали только губные согласные от язычных *б – д, б – з, в – ж, в – х*.

Передне- и заднеязычные согласные они не умели различать. Вова Суханов, который различал сонорные и неартикулируемые шумные, не мог еще отличать язычные от губных. После этого наступило различие взрывных и придувных согласных.

Эти данные показывают, что различие согласных разной локализации возникает в разное время: губные и язычные согласные начинают различаться до овладения различением взрывных и придувных, передне- и заднеязычные согласные начинают различаться после овладения различением взрывных и придувных.

Следующий установленный нами факт заключается в том, что различие глухих и звонких согласных возникает очень поздно. Это было некоторой неожиданностью. Естественно было полагать, что ребенок восьми месяцев, различающий *ба* и *па*, вообще различает глухие и звонкие согласные. Опыты опровергли это предположение. Эксперимент заставил отнести различие глухих и звонких согласных к концу развития фонематического восприятия звуков речи.

Как объяснить такое, на первый взгляд, противоречивое явление: ребенок различает в своей речи *б – п* на восьмом месяце жизни, а фонематически он их начинает различать позднее других согласных, даже позднее тех, которыми он еще не владеет?

В действительности это противоречие является противоречием мнимым. Оно лишний раз показывает специфичность фонематического восприятия речи, связанную развитием деятельности и сознания ребенка, с перестройкой его потребностей. Ребенок, различающий в 8 месяцев и ранее *ба* и *па*, вынужден их различать по той причине, что это различие связано с его непосредственными жизненными потребностями. Эти потребности могут вынудить ребенка различать самые тонкие звуковые нюансы и дифференцировать самое изощренное произношение звуков. Но стоит только ребенку перейти к другому виду речезвукового различения, которое вызывается в совсем другой ситуации, не связанной с его непосредственными жизненными потребностями, как восприятие речевых звуков обнаруживает другие черты. Ситуация эксперимента стремилась развить у ребенка новые, предметно опосредованные потребности – потребности называния и различения названий. В такой ситуации ребенок начал иначе воспринимать и различать речевые звуки – он начал их воспринимать и различать фонематически.

В этой ситуации с полной четкостью выявилось, что глухие и звонкие согласные начинают различаться весьма поздно. Позже их возникает только различие шипящих и свистящих, плавных согласных и *јот*.

На этом закончился первый разведывательный этап исследования. Как указывалось выше, его задачей было найти общую схему последовательности развития фонематического восприятия звуков речи у детей. Она оказалась следующей: сперва возникает различие гласных, затем происходит различие наличия согласных, после этого наступает различие между самими согласными. Согласные различаются в следующей последовательности: различие сонорных и артикулируемых шумных, различие твердых и мягких согласных, различие сонорных между собой, различие сонорных и неартикулируемых шумных, различие губных и язычных, различие взрывных и придувных, различие передне- и заднеязычных, различие глухих и звонких согласных, различие шипящих и свистящих, различие плавных и *јот*.

Исходя из этой последовательности, стало возможным провести на достаточном количестве детей дальнейшее, уже систематическое исследование, которое должно было установить генетические ряды фонематического развития детской речи.

1. Генетические ряды фонематического развития

Эксперимент выявил закономерную последовательность в фонематическом развитии речи ребенка.

Несмотря на некоторые индивидуальные различия в развитии слуха и произвольной артикуляции детей на втором году жизни, все же можно в схематической форме наметить генетические ряды фонематического развития речи ребенка.

Первый фонематический ряд (различение гласных)

Акустические и фонематические исследования подтверждают факт лучшего восприятия гласных по сравнению с согласными. Во-первых, гласные сонорнее согласных и благодаря этому воспринимаются лучше. Во-вторых, одни и те же гласные повторяются в речи взрослых чаще согласных. Пешковский [1925], в результате статистического анализа нескольких отрывков русской устной речи, установил, что на десять тысяч звуков приходится 5353 согласных и 4647 гласных. Если учесть, что в русском языке гласных в пять

раз меньше, чем согласных, то получится весьма большой процент частоты употребления слышания одних и тех же гласных. Гласные в среднем встречаются в 5 раз чаще согласных.

Однако не все гласные различаются ребенком сразу. Существуют гласные, которые в отдельных случаях различаются даже позже некоторых согласных.

Опыты над различением гласных были проведены на основе т р е у г о л ь н и к а г л а с н ы х ¹⁴ (схема 1а).

Эксперимент показал, что из всех гласных звуков сначала выделяется гласный *a*. Вычленяя из общей группы гласных звук *a*, ребенок как бы делит звуковую стихию гласных на две части: *a* и не-*a*.

Следует полагать, что первоначальное различение *a* и не-*a* определяется, в первую очередь, акустической характеристикой гласного *a*. По высоте главной форманты, т. е. характерной для каждого гласного области звуковых частот, в которой частичные тоны имеют увеличенную силу звучания, гласные образуют следующий восходящий ряд *u, o, a, э, и*. Гласный *a* занимает в этом ряду среднее место. Известно, что слуховая чувствительность является наибольшей именно в средней части звуковысотного ряда; звуки средней высоты – наиболее слышимые звуки. На этом основании *a* можно назвать “наиболее слышимым звуком” из всех гласных. <...>

Первичное выделение гласного *a* определяется не только акустическими особенностями этого звука. При различении этого звука дети руководствуются также зрительным восприятием: они внимательно следят за движением рта экспериментатора.

Гласные группы не-*a* (*и, э, у, о*) различаются между собой не сразу. Как показывают результаты исследования, сперва наступает различие *u*–*у*, *э*–*о*, *о*–*у*, *э*–*у*. Позже всего возникает различие гласных *и*–*э*, *у*–*о*.

Данные филогенеза речи также указывают на более позднее различение гласных *и*–*э*, *у*–*о*. В качестве наиболее древних гласных обычно фигурируют *a*, *и*, *у*. Значительно позже возникают *э* и *о*, которые находятся в треугольнике гласных между *a* и *и*, *a* и *у*. Имеются языки, которые по сей день фонематически различают только *a, i, u*: лакский, арабский, новоперсидский и др. В древнесемитском языке не различаются фонетически даже *u*–*у* </...>.

Поздняя дифференциация *и*–*э*, *у*–*о* объясняется, в первую очередь, акустической близостью этих гласных. Очень часто встречается замена *o* на *u*, *э* на *и*. Воячек отмечает, что “гласные *о* и *у* имеют басовую, низкую характеристику и различаются только на небольшом расстоянии” [Воячек 1911, 122].

Раннее различение *u*–*у*, *э*–*о* определяется не только акустическими моментами. Эти гласные различаются весьма резко артикуляционно. Гласные *и*, *э* произносятся без участия губ, *у*, *о* – с участием губ. Это различие, несомненно, отражается в зрительном восприятии ребенка.

Позднее различие *o*–*у*, *э*–*и* оказывается и в речи ребенка. К сожалению, у нас нет точных наблюдений в этом направлении. Только Сикорскому удалось отметить: *о* и *у* так мало дифференцированы в известных словах, что трудно сказать, которую из них говорит ребенок. То же должно сказать об *э* и *и* [Сикорский 1899, 140].

Таким образом, выявляются три этапа в развитии фонематического восприятия гласных:

первый этап: различение *a* и не-*a*,

второй этап: различение *u*–*и*, *а*–*э*, *у*–*э*, *о*–*и*,

третий этап: различение *u*–*о*, *и*–*э*.

Второй фонематический ряд (различение наличия согласных)

Ребенок сначала отмечает наличие или присутствие лишнего звука. Это весьма характерно для восприятия ребенка. В его навыке сравнивания происходит значительный сдвиг. Слух его явно совершенствуется. Он постепенно начинает улавливать присутствие лишнего звука при сравнении таких слов, как “бок” – “ок”, “век” – “ек” и др. Он, таким образом, сперва воспринимает согласный звук как “нечто”: лишь затем наступает различие в пределах согласных. Различение наличия согласного звука является предварительной ступенью к различению согласных между собой. <...>

К сожалению, в отношении различения гласных нельзя было установить наличие такой предварительной ступени. В известном смысле начальное различие *a*–не-*a* является такой ступенью. Точно так же, как ребенок вычленяет гласный из общей группы гласных и, отличая его от других гласных, отмечает его наличие, так и при различении наличия согласного ребенок вычленяет из общей группы согласных “согласный как нечто” и отмечает его присутствие.

Кроме глухого согласного *x*, я оперирую звонкими согласными, руководствуясь тем фактом, что звонкие согласные воспринимаются лучше глухих. Эта схема, отражающая реальный ход опытов, показывает, что ребенку все время напоминается пройденный этап различения. В данном случае была особая надобность в этом, ибо, как не раз указывалось выше, наличие согласных ребенок часто воспринимал раньше различения гласных *о*–*у*, *э*–*и*. Наконец, на данной схеме видно, что я постоянно пытался уловить у ребенка наступление последующего этапа различения.

Третий фонематический ряд (различение сонорных и артикулируемых шумных)

Характерная черта восприятия ребенка заключается в том, что он выделяет из общего звукового потока речи взрослых определенную группу звуков и отличает ее от остальных звуков речи. Это особенно ярко проявляется в процессе различения согласных. Из общей группы согласных ребенок сначала выделяет сонорные. Он как бы делит всю звуковую группу согласных на две части: сонорные и не-сонорные, т.е. шумные.

Данные филогенеза речи равным образом указывают на такую ступень фонетического развития языка, на которой фонематически различались только сонорные и шумные согласные. Дифференциация среди шумных возникает значительно позже. Имеются языки, которые по сей день фонематически различают только сонорные и шумные согласные: язык Тамиль, тасманийский язык, австралийские языки и др.

¹⁴ На данном этапе ребенок не различает твердых и мягких согласных; поэтому можно было экспериментировать с гласным *и*.

Первичное выделение сонорных согласных объясняется тем, что из всех согласных они наиболее близки к гласным.

Но не все шумные отличаются детьми от сонорных одновременно и в одинаковой мере. Как выше отмечалось, артикулируемые шумные различаются раньше неартикулируемых. На этой ступени фонематического развития мы впервые встречаемся с влиянием артикуляции на фонематическое развитие речи. До сих пор слух играл ведущую роль в определении закономерностей фенематического развития. С этого момента артикуляция начинает вносить свои корректизы в это развитие. Ребенок, владеющий определенными звуками, различит их скорее, чем дети, не владеющие данными звуками. Это не значит, что в отношении онтогенеза речи можно полностью принять положение С. И. Бернштейна, который пишет: “Можно утверждать, что безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые умеем правильно произнести” [Бернштейн 1937, 15]. Приведенный самим автором диалог с шестилетней девочкой, произносившей вместо *r* губно-губной согласный *w* и, отличавшей слухом эти звуки, уже опровергает это категорическое положение. Можно только сказать, что звуки, которыми ребенок еще не владеет, различает им позже тех звуков, которые он произносит. С другой стороны, наблюдаются случаи, когда ребенок, не выговаривая, например, *v* и замещая его звуком *m*, при появлении различия *m*–*v*, начинает произносить последний как более мягкий *t*, а затем как губно-губное *w*. Прежнее отождествление *m* и *v* разрушается.

Можно, следовательно, сказать, что ребенок, отличающий определенную фонематическую оппозицию, в некоторой степени дифференцирует и произношение звуков этой оппозиции. Иногда эта дифференцировка в произношении состоит лишь в некотором незначительном звуковом нюансе, но появление этого звукового нюанса сигнализирует о распаде прежнего отождествления, и расхождение в произношении этих звуков со временем будет постепенно возрастать вплоть до оформления их в качественно различные звуки.

Русский лингвист Александров тонко отметил постепенное развитие артикуляции звуков у своего сына. Этот мальчик к концу года последовательно заменял в произношении звуки *f* на *p*; *v* на *b*; *r*, *z*, *ž* на *d'*, *t'*. В период 1;0–1;4 он начал отличать эти звуки, но не сразу. В качестве переходного звука от *p* к *f* Александров указывает на губно-губное *φ*; от *b* к *v* – переходным звуком является губно-губное *w*; от *d'*, *t'*, к *r*, *z*, *ž* переходный звук – *j* [Александров 1893, 86].<...>

Факт постепенного развития артикуляции ребенка отмечает в своих наблюдениях и Сикорский. “Те дети, – сообщает он, – которые заменили звук *k* звуком *t* вначале действительно употребляли более или менее специфически отчетливо *t* во всех случаях безразлично, где встречался звук *t* или звук *k*, но затем, оставляя более отчетливое *t* для случаев, где этому звуку действительно надлежит быть, для слов, начинающихся звуком *k*, они ставили язык не у края зубов, а гораздо дальше, так что их *t* уже было не *t* зубное, а *t* нёбное. Наконец, мы могли убедиться в существовании дальнейших переходных фаз; именно в известную пору дети начинали употреблять три различные *t*: одно обыкновенное губное *t* в тех случаях, где этому звуку надлежит быть на самом деле, и, кроме того, два другие *t*, а именно *t* нёбное и *t* верхушечное (*sacuminale*), довольно безразлично для тех случаев, где следовало быть звуку *k*” [Сикорский 1899, 155]. То же самое Сикорский наблюдал при развитии артикуляции других звуков.

Приведенные факты обнаруживают взаимодействие слуха и артикуляции в процессе фонематического развития речи. Они указывают на интимную связь этих двух моментов. В дискуссии о том, определяет ли слух развитие артикуляции или артикуляция определяет развитие речевого слуха, факты онтогенеза речи говорят о двустороннем взаимодействии слуха и артикуляции¹⁵. Их взаимодействие в фонематическом развитии ребенка обнаруживается в том, что сперва различаются сонорные и неартикулируемые шумные и лишь весьма поздно возникает различие сонорных и неартикулируемых шумных (*z*, *x*, *ж*).

Четвертый фонематический ряд (различие твердых и мягких согласных)

Вслед за разделением сонорных и артикулируемых шумных происходит разделение всех согласных на твердые и мягкие. Здесь снова ярко обнаруживается взаимодействие слуха и артикуляции: с значительным опозданием фонематически различаются ребенком в отношении твердости и мягкости те согласные, которые он в произношении различает позже.

Сравнительно раннее различие русским ребенком твердых и мягких согласных, однако, нельзя объяснить просто артикуляцией и слухом. Здесь сказываются лингвистические особенности этих фонем в русском языке; во-первых, это различие имеет в русском языке (в отличие, скажем, от английского, французского и немецкого) семантическое значение, во-вторых, играет роль частота чередования в русском языке твердых и мягких согласных: по данным Пешковского, после каждого двух твердых согласных ребенок в большинстве случаев встречает мягкий согласный [Пешковский 1925, 10]. <...>

Пятый фонематический ряд (различие сонорных согласных)

Ребенок, разделив согласные на сонорные и шумные, твердые и мягкие, переходит к дифференциации сперва сонорных, затем шумных согласных. Сонорные, в свою очередь, он разделяет на две группы: 1) назальные, 2) плавные и *jot*. Имеются основания полагать, что в противопоставлении назальных – плавные ребенок раньше выделяет назальные. Это наиболее легко артикулируемые звуки. Плавные, как правило, ребенок на втором году жизни совсем не артикулирует. Таким образом, здесь еще раз проявляется роль артикуляции в фонематическом развитии речи.

Позже возникает дифференциация сперва между назальными, затем между плавными и согласными.

Первоначальная дифференциация назальных подтверждает, несомненно, факт выделения назальных в противопоставлении назальные – плавные.

¹⁵ Ср. высказывания Б.М. Теплова о взаимодействии музыкального слуха и вокальной моторики [1947, глава VII].

Необходимо подчеркнуть, что плавные согласные ребенок четко дифференцирует в том возрасте, когда он, как правило, ими еще не владеет. Этот факт как будто стоит в противоречии с развитым выше положением о взаимодействии слуха и артикуляции. Но это, как мне кажется, мнимое противоречие.

Когда говорится о взаимодействии каких-нибудь двух моментов А и В, то это не значит, что оно должно быть однозначно. Взаимодействие предполагает, наоборот, возможность того, что в одном случае А влияет на В, в другом случае В – на А. Имеются случаи, когда артикуляция превалирует над слухом, – это мы наблюдаем при выделении назальных по отношению к плавным, несмотря на то, что плавные сонорнее назальных. Имеются случаи, когда, наоборот, слух превалирует над артикуляцией, – это мы имеем при различении плавных.<...>

В процессе различения согласных ребенок должен получить возможность на что-то опереться, чтобы выделить определенную группу звуков из общего звукового потока речи взрослых; в одних случаях таким опорным моментом служит слуховое восприятие звука, в других случаях – артикуляция его. Плавные и ют различаются ребенком позже всех других фонематических оппозиций именно по той причине, что как артикуляционно, так и акустически для ребенка одного-двух лет они не отличаются друг от друга; ребенку здесь не на что опереться.<...>

В процессе перехода к различению шумных согласных ребенок успевает окончательно установить дифференциацию между сонорными и неартикулируемыми шумными. Неартикулируемыми шумными в данном случае являются не вполне адекватно произносимые придувные (з, ж, х). Отсутствие адекватной артикуляции придувных, несомненно, влияет на их отличие от сонорных. Это отличие, как мы видим, происходит весьма поздно.<...>

Шумные разделяются прежде всего по признаку локализации; при этом начальная локализационная дифференциация согласных весьма примитивна. Ребенок сперва различает только губные и язычные согласные. При различении назальных губно-язычная дифференциация уже наметилась, теперь же ребенок овладевает губно-язычной дифференциацией всех согласных. Дифференциация губных и язычных обусловлена, в первую очередь, артикуляционным моментом. Несовершенством артикуляции язычных придувных следует объяснить более позднее различение этих согласных. Следует полагать, что помимо слуха, зрение также играет определенную роль при различении губных и язычных.<...>

Восьмой фонематический ряд (различение взрывных и придувных)

В переходе к различению язычных наступает дифференциация взрывных и придувных. Выше уже отмечалось более раннее выделение взрывных по сравнению с придувными. Артикулируются ребенком они также раньше придувных. Этот момент впоследствии позволяет ребенку, отталкиваясь от взрывных, отделять их от невзрывных шумных, т.е. придувных.

Данные филогенеза речи указывают на такую ступень фонематического развития, на которой шумные фонематически разделялись только на взрывные и придувные. Дифференциация глухих и звонких наступила позже. Имеются языки, которые по сей день фонематически различают только взрывные и придувные: язык Папуа, тасманийский язык, некоторые языки Банту и др.

Данные филогенеза речи подтверждают положение о психологическом процессе выделения определенной группы звуков из общей звуковой массы языка. Именно в результате такого выделения происходит фонематическое различие. В отношении филогенеза речи этот факт особенно ярко обнаруживается на ступени различения взрывных и придувных. На вопрос о том, каким образом возникло различие взрывных и придувных, некоторые лингвисты отвечают: придувные возникают на основе взрывных, они появляются как что-то отличное от ранее выделенных взрывных. Это же мы констатируем у ребенка.<...>

Девятый фонематический ряд (различение передне- и заднеязычных)

Различие передне- и заднеязычных требует точной артикуляции этих согласных. Локализация языка удается ребенку с трудом. Многие дети заменяют заднеязычные согласные переднеязычными или переднеязычные заднеязычными. Несовершенство артикуляции и вместе с ней слуха приводят к более позднему различению этих согласных.<...>

Десятый фонематический ряд (различение глухих и звонких согласных)

Относительно поздно возникает различие глухих и звонких согласных. Это различие затруднено не только тем, что между этими звуками имеется очень тонкая акустическая нюансировка; близкое сходство артикуляции глухого и звонкого согласного также вводит ребенка в заблуждение. Он должен не руководствоваться сходством артикуляции, а заострить свое слуховое восприятие звуков до различения тончайшей нюансировки, должен руководствоваться слухом и только слухом.

Ребенок, таким образом, начинает, в основном, с акустической дифференциации звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференциации согласных снова завершается, в основном, акустическим различением. Но как велико различие первичной и заключительной акустической дифференциации!

При первоначальном различении сонорных и артикулируемых шумных мы имеем сравнительно грубое примитивное слуховое различение согласных; ребенок на этой ступени артикулирует очень мало согласных, он руководствуется в основном слухом. При заключительном различении глухих и звонких согласных слух ребенка достигает уже большего совершенства. К этому моменту ребенок проходит сложный путь развития в условиях взаимодействия слуха и артикуляции. К этому моменту он должен не только овладеть артикуляцией звуков, ориентирующей его в различении этих звуков, он должен также овладеть возможностью не всегда считаться с артикуляцией и, несмотря на артикуляционное сходство, различать данные звуки только слухом.

Данные филогенеза речи подтверждают несомненно более позднее фонематическое различение глухих и звонких согласных. Выше были приведены языки, которые по сей день фонематически не различают этих оппозиций: тасманийский, язык Папуа, некоторые языки Банту и др. <...>

Различение шипящих и свистящих и различение плавных и *jot* возникает очень поздно. Вопрос о возникновении различия шипящих и свистящих принадлежит к наиболее трудноразрешимым вопросам лингвистики. Значительное количество языков не различают эти звуки. Для различия этих звуков необходима очень тонкая дифференциация движений передней части языка и максимальное совершенство слуха. Еще труднее дифференцировать плавные согласные и *jot*. Ребенок, как известно, не различает их артикуляционно и, в отличие от дифференциации глухих и звонких, не различает плавные и *jot* также и фонационно. Несмотря на большое уже совершенство слуха детей, в конце всей серии опытов им удалось лишь с большим трудом различать эти звуки.

III

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Экспериментальное исследование выявило определенные закономерности развития фонематического восприятия речи у детей.

Фонематическое восприятие возникает в связи с развитием семантики речи ребенка, которое перестраивает и восприятие звуков речи и артикуляцию. Развитие слуха и артикуляции, в свою очередь, влияет на последовательность возникновения восприятия отдельных фонем.

<...> У большинства детей (67%) обнаруживается единообразная последовательность в возникновении восприятия фонем. Эти дети ориентируются на акустические и артикуляционные особенности звуковой системы языка.

33% детей уклонялись от общей последовательности фонематического развития, одни из них – в сторону более быстрого усвоения акустических особенностей звука (22%), другие – в сторону более быстрого усвоения артикуляционных особенностей звука (11%). Однако эти уклонения наблюдаются лишь на определенных этапах развития фонематического восприятия и поэтому не меняют общей схемы фонематического развития.

В основном исследование наметило две стадии фонематического развития: стадия различия гласных и стадия различия согласных. Ребенок делит весь звуковой поток речи на две части, вычленяя из него в первую очередь гласные и отличая их от других звуков – согласных.

Стадия различия согласных является, таким образом, первой ступенью фонематического развития детской речи и образует первый фонематический ряд этого развития. Он разделяется на три последовательных этапа. Первый этап: различие *a* и не-*a*. Второй этап: различие *u* – *y*, *э* – *o*; различие *u* – *o*, *э* – *y*. Третий этап: различие *u* – *э*, *y* – *o*.

Стадия различия согласных сложна и многоступенчата. Своебразным вступлением в эту стадию служит восприятие самого факта наличия согласных. Оно является некоторой предварительной ступенью различия согласных вообще. В общей схеме фонематического развития различие наличия согласных является второй ступенью и образует второй фонематический ряд.

Затем следует две крупные ступени в различении всей массы согласных. Сперва согласные разделяются на сонорные и шумные – это является третьей ступенью фонематического развития речи. Эта ступень разделяется на два ряда. Один из них составляет третий фонематический ряд развития речи ребенка и заключается в различии сонорных и артикулируемых шумных. Другой состоит в различии сонорных и неартикулируемых шумных, возникает позже других ступеней различия и образует шестой фонематический ряд. Он условно включается нами в пятую ступень фонематического развития речи. Вслед за расчленением сонорных и шумных возникает расчленение твердых и мягких согласных. Это является четвертой ступенью фонематического развития речи и образует четвертый фонематический ряд.

После этого возникает различие среди самих сонорных и шумных. Они образуют последние две ступени фонематического развития речи.

Различие сонорных происходит на пятой ступени фонематического развития и образует пятый фонематический ряд. Он разделяется на три последовательных этапа. Первый этап: различие между назальными и плавными + *jot*. Второй этап: различие назальных. Третий этап: различие плавных.

Различие плавных и *jot* возникает очень поздно и образует последний двенадцатый фонематический ряд. Этот ряд условно включается в шестую ступень фонематического развития речи.

Различие шумных происходит на шестой ступени фонематического развития и образует следующие ряды: седьмой фонематический ряд – различие взрывных и придувных; девятый фонематический ряд – различие передне- и заднеязычных; десятый фонематический ряд – различие глухих и звонких согласных; одиннадцатый фонематический ряд – различие шипящих и свистящих. Затем наступает двенадцатый фонематический ряд – различие плавных и *jot*.

Описанная последовательность фонематического развития речи ребенка изображена в таблице 2.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров А. Детская речь // Русский филологический вестник. 1893. Т.Х.
Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
Бернштейн С.И. Стих и декламация // Русская речь. М., 1927.
Воячек В.И. О новейших методах испытания функций слуха // Новое в медицине. 1911. №22.
Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком родного языка // Детская речь. М., 1927.
Гоэр А., Гоэр Г. Первый период языковой деятельности ребенка // Детская речь. М., 1927.
Китерман Б. Ребенок и чувство ритма // Голос и речь. 1913. №2.
Менчинская Н.А. Дневник матери (рукопись).
Пешковский А.М. Десять тысяч звуков. М., 1925.

- Рай Н.А. Воспитание ритма и слухового внимания у глухонемых дошкольников в связи с культурой речи // Вопросы дефектологии. 1930. №5 (11).
- Рыбникова-Шилова В.А. Мой дневник. М., 1923.
- Сикорский И.А. О развитии речи у детей. М., 1899. Кн.2.
- Соколов Н. Жизнь ребенка. М., 1918.
- Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.
- Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. СПб., 1912.
- Baudoin de Courtenay J.A. Versuch einer Theorie phonetischer Alternation. 1895.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список детей-испытуемых

| Имя и фамилия | Возраст к началу опытов | Возраст к концу опытов | Фонематические ряды, исследованные у данного ребенка |
|----------------|-------------------------|------------------------|--|
| Рима Барыкина | 0; 10 | 1; 6 | I – VII |
| Лида Бахурина | 1; 6 | 2; 0 | все |
| Шура Будакова | 1; 2 | 1; 7 | I – VII |
| Вова Грунков | 1; 1 | 1; 6 | I – VII |
| Нина Калянцева | 1; 5 | 1; 11 | III, V, VI, VIII – XII |
| Нина Карасева | 1; 3 | 1; 9 | все |
| Катя Котова | 1; 5 | 1; 11 | все |
| Зина Купавцева | 1; 4 | 1; 9 | I – VII |
| Люся Куртакова | 1; 3 | 1; 10 | все |
| Люся Лукьянова | 0; 11, 22 | 0; 12, 23 | — |
| Таня Осокина | 1; 1 | 1; 9 | I – VII |
| Зина Попова | 1; 6 | 1; 11 | VI, VIII, X – XII |
| Люся Скачкова | 1; 6 | 2; 0 | все |
| Люся Степанова | 1; 1 | 1; 9 | все |
| Юля Стрижакова | 1; 2 | 1; 10 | все |
| Вова Суханов | 1; 4 | 1; 11 | все |
| Толя Третьяков | 1; 5 | 1; 11 | I, III, V, VI, VIII – XII |
| Витя Федчин | 1; 4 | 1; 8 | I – VII |
| Паша Хохлов | 1; 3 | 1; 7 | I – VII |

Таблица 1

Последовательность возникновения фонематических рядов у отдельных детей

| Фонематические ряды ряды | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----------------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------------------|---|---------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| | Различение гласных | Различение нач. гласных | Различ. сонорн. и артикул. шумных | Различ. сонорн., твердых и мягких согласных | Различение сонорных | Различ. сонор. и неарг.. шумных | Различение тубных и зычных | Различение взрывных и придыховых | Различ. передне- и заднеязычных | Различение глухих и звонких | Различение шипящих и свистящих | Различение плавных и юз |
| Дети | | | | | | | | | | | | |
| Рима Барыкина | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | — | — | — | — | — |
| Лида Бахурина | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | 12 | 11 |
| Шура Будакова | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | — | — | — |
| Вова Грунков | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | — | — | — | — | — |
| Нина Калянцева | — | — | 3 | — | 5 | 6 | — | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Нина Карасева | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Катя Котова | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 8 | 11 | 10 | 12 |
| Зина Купавцева | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | — | — | — |
| Люся Куртакова | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 9 | 10 | 8 | 12 | 11 |
| Таня Осокина | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | — | — | — |
| Зина Попова | — | — | — | — | — | 6 | — | 8 | — | 10 | 11 | 12 |
| Люся Скачкова | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Люся Степанова | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Юля Стрижакова | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Вова Суханов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | 11 | 10 | 12 |
| Толя Третьяков | 1 | 2 | 3 | — | 5 | 6 | — | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Витя Федчин | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | — | — | — |
| Паша Хохлов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | — | — | — | — | — |

Общая схема фонематического развития

Таблица 2

| Последовательность развития | | | | Фонематические различия |
|----------------------------------|---|--------------------------------|----------------------------|--|
| Стадия | Ступень | Ряд | Этап | |
| Вторая (различение согласных) | Первая (различение гласных) | первый (различение гласных) | первый второй третий | различение <i>а</i> от других гласных различие <i>и</i> – <i>у</i> , <i>э</i> – <i>о</i> , <i>и</i> – <i>о</i> , <i>э</i> – <i>у</i> различение <i>и</i> – <i>э</i> , <i>у</i> – <i>о</i> |
| | вторая предварительная (различение наличия согласных) | второй | — | различие наличия согласных: фонема = согласная – нуль-фонема (бок – ок, вэк – эк, д’ик – ик) |
| | третья (различение сонорных и артикулируемых шумных) | третий | — | различение сонорных и артикулируемых шумных: <i>м</i> – <i>б</i> , <i>р</i> – <i>д</i> , <i>н</i> – <i>з</i> , <i>ж</i> – <i>б</i> |
| | четвертая (различение твердых и мягких согласных) | четвертый | — | различение твердых и мягких согласных: <i>н</i> – <i>н'</i> , <i>м</i> – <i>м'</i> , <i>б</i> – <i>б'</i> , <i>д</i> – <i>д'</i> , <i>в</i> – <i>в'</i> , <i>з</i> – <i>з'</i> , <i>л</i> – <i>л'</i> , <i>р</i> – <i>п'</i> |
| | Пятая (различение сонорных) | пятый (различение сонорных) | первый | различение назальных и плавных + jot: <i>м</i> – <i>л</i> , <i>м</i> – <i>р</i> , <i>н</i> – <i>л</i> , <i>н</i> – <i>р</i> , <i>н</i> – <i>ж</i> , <i>м</i> – <i>ж</i> |
| | | второй | — | различение назальных: <i>м</i> – <i>н</i> |
| | | третий | — | различение плавных: <i>м</i> – <i>н</i> |
| | Шестая (различение шумных) | шестой | — | различение сонорных и неартикулируемых шумных: <i>м</i> – <i>з</i> , <i>л</i> – <i>х</i> , <i>н</i> – <i>ж</i> |
| | | седьмой | — | различение губных и язычных: <i>б</i> – <i>д</i> , <i>б</i> – <i>з</i> , <i>в</i> – <i>з</i> , <i>ф</i> – <i>х</i> |
| | | восьмой | — | различение взрывных и придувных: <i>б</i> – <i>в</i> , <i>д</i> – <i>з</i> , <i>к</i> – <i>х</i> , <i>д</i> – <i>ж</i> |
| | | девятый | — | различение передне- и заднеязычных: |
| | | десятый | — | д – г, с – х, ш – х различение глухих и звонких: |
| | | одиннадцатый | — | <i>н</i> – <i>б</i> , <i>т</i> – <i>д</i> , <i>к</i> – <i>з</i> , <i>ф</i> – <i>в</i> , <i>с</i> – <i>з</i> , <i>ш</i> – <i>ж</i> |
| | | двенадцатый | — | различение шипящих и свистящих: <i>с</i> – <i>з</i> , <i>ш</i> – <i>ж</i> различение плавных и jot: <i>р</i> – <i>jot</i> , <i>л</i> – <i>jot</i> |

А.Н. Гвоздев

К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии¹⁶

1.

Достижение школой ответственной задачи – быстрого усвоения грамотности – в значительной мере зависит от методов обучения орфографии. Но методика орфографии не может дать школе вполне надежных указаний, так как она разработана далеко недостаточно; даже вопросы об основных факторах усвоения правописания остаются во многом нерешенными и спорными. Это обязывает к дальнейшему изучению методов работы по орфографии, в частности, к привлечению объективных данных для более точной их разработки. Настоящая статья посвящена некоторым опытам и обследованиям для выяснения роли правил правописания и чтения в овладении грамотным письмом.

Некоторым событием в методике орфографии было появление статьи Н. Позднякова [1926], в которой он излагал концепцию усвоения орфографии французского исследователя д-ра Симона, выступившего с критикой теории

¹⁶ Первое издание статьи: Гвоздев А.Н. К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. 1934, №4. С.4-19.

графических образов. В своей аргументации Симон выдвигает три опыта, поставленные им во французской школе. Поздняков подчеркивает их “блестящую” доказательную силу. Принимая целиком концепцию Симона, он не дает ни одного критического замечания об этих опытах.

Впоследствии наши крупнейшие методисты неоднократно упоминают эти опыты, и всякий раз им приписывается огромное значение. Так, А.М. Пешковский под впечатлением статьи Позднякова пишет заметку о предупредительном диктанте, где заявляет: “Опыты д-ра Симона... представляют огромный методический интерес: они гораздо глубже вскрывают психофизиологические условия процесса письма, чем опыты письма искусственных слов, поставленные в свое время Лаем” [Пешковский 1927, 212]. В “Методике русского языка” Н.В. Поповой, С.П. Редозубова и М.А. Шлепина при рассмотрении психофизиологии письма в основу положены взгляды Симона, излагаемые по статье Позднякова, причем повторяется и описание трех его опытов. Неоднократно ссылается на Симона в статье “О диктанте” П.О. Афанасьев [1930].

Ни у кого из указанных авторов (а также нигде в другом месте) не имеется никаких указаний на частные хотя бы недостатки этих опытов. Они, таким образом, получили характер общепризнанного аргумента, которым часто и охотно пользуются. В то же время не было сообщений о повторении и проверке этих опытов применительно к условиям нашей орфографии. Но в самом ли деле так очевидна их бесспорность?

Чтобы дать точное представление о том, как эти опыты были поставлены Симоном и какое значение он им придавал, приведу их описание по книге Симона [Simon 1924, 200-203], тем более, что оно занимает немного места.

Первый опыт. Дело происходит в дополнительном классе, учеников которого мы хорошо знаем, особенно с точки зрения их памяти и типов памяти. Мы полагали, что испытание, при котором будут предложены ученикам написанные слова, которые потом будут продиктованы, даст преимущество тем, которые проявляют наклонность “видеть” то, что им диктуют; но необходимо избегать анализа, о котором мы только что говорили. Мы придумали следующий прием.

Мы дали каждому ученику листок со следующими словами: *être ne l'hydrorrhée doivent l'hydridose et confondues pas* и предложили детям составить фразу, устанавливая порядок слов посредством цифр, помещенных над каждым из них, без записи фразы. Эта работа требует чтения текста, известного грамматического анализа, и, в целом, в течение известного времени дети имеют перед глазами два неизвестных слова, пытаясь их разгадать. Если достаточно видеть слово, чтобы его графическая форма запечателась в нашем сознании – таково обычно действие непосредственной сенсорной памяти (подумайте, как иногда схватывается мелодия...), – никто не будет сомневаться, что это созерцание слов должно оказать свое влияние на их правописание. Как только работа была окончена, мы отобрали листки и продиктовали два слова. Письмо оказалось одинаково неправильным, и те из наших учеников, которые обладали наибольшей зрительной памятью, сами заявляли, что у них не осталось никаких представлений, и даже, уверяли они, что не видели этих двух слов.

Второй опыт. Придавая значение зрительной памяти, приписывают чтению значительное влияние в деле усвоения традиционной орфографии (*l'orthographe d'usage*). Тем же ученикам дополнительного курса мы дали прочесть текст (страница о глицерине), где были неизвестные им слова. Мы установили, что они даже не заметили их.

Эти факты не говорят, что зрительные воспоминания не имеют значения. Они показывают только, что одно простое созерцание не способствует запоминанию объекта. Необходимо, чтобы внимание было направлено с определенной точки зрения на орфографию слова. Если бы наши чтецы имели в виду, на что направить наблюдения, некоторые, может быть, задержались бы на встретившихся исключительных формах, но этого не случилось. Из этого следует, что не простое ощущение обуславливает правильность письма. Вот почему графическая форма играет только ту роль, для которой она изобретена. Она является символом, вызывающим нечто другое, чем она сама. Когда мы читаем страницу, мы не задерживаемся на буквах, а сознательно воспринимаем лишь идеи, которые они выражают. Без сомнения, некоторые могут затем сказать: “Это я читал наверху такой-то страницы, ... эту заметку я нашел внизу такой-то колонки; я это вижу”. Это вызывание в памяти вторичного порядка – скорее локализация воспоминания, чем воспоминание о самой вещи. Чтобы усвоить традиционную орфографию, нужно непосредственно иметь дело с графической формой.

Наш **третий опыт** был проведен совсем иначе. Мы выбрали 10 слов. Не показывая их, не давая их читать, мы указали для каждого орфографические особенности, которые им свойственны, например, слово *h*ийгопумie. “Две трудности, – говорили мы: *h* в начале первого слога, *u* в середине, в слоге *nu*. Мы сообщили такие объяснения для 10 слов подряд. Затем мы их продиктовали. Этим и ограничились. Сумма ошибок на всех детей равнялась только 4. Все это значительно снижает важность сенсорного элемента в деле обучения орфографии и, наоборот, в полной мере выявляет превосходство точных замечаний, касающихся определенных деталей, над выработкой целых образов слов”.

Первое, что вызывает ряд недоумений в этом изложении, – это неполнота описания опытов. Хотя сам автор придает им очень большое значение, он оставляет читателя гадать о целом ряде таких подробностей, которые могли решительно повлиять на исход опытов; например, совсем не указано, какие и в каком количестве были сделаны ошибки, а сам Симон видит в них диагностическое средство, и анализ ошибок был бы желателен. Только в первом опыте указаны слова, которые были предложены испытуемым, а во втором и третьем опытах они не указаны.

Затем, эти ответственные опыты были поставлены *всего один раз*. Для обоснования новой теории правописания следовало бы построением опытов устранить влияние специфических условий, которые могли иметь место в данном классе.

Кроме того, для опыта был взят год обучения, совсем не типичный в отношении выяснения условий усвоения детьми орфографии. Дополнительный курс (*le cours supplémentaire*) проходит подростки 15-16 лет; он является шестым или седьмым годом школьного обучения (не принимая в расчет дошкольной подготовки). Орфография к этому времени в основном уже усвоена; сознательность и дисциплина мысли учащихся гораздо выше, чем в те школьные годы, на которые падает усвоение основ орфографии. В этом случае естественно ожидать особо благоприятных результатов от применения приемов, опирающихся на сознательность учащихся.

Главное же, как ведется сравнение влияния на письмо зрительных образов, вызываемых чтением, и объяснений и правил? В этом отношении явно *неблюdenо равенство*. Опыты для выяснения роли чтения в обучении

орфографии проводились в условиях, которые едва ли способствуют проявлению этого влияния, а также не представляют удобств и для того, чтобы учесть это влияние. Так, в первых двух опытах фигурируют слова и по смыслу незнакомые детям. С чем же мог у них ассоциироваться такой зрительный образ? Мне представляется несомненным, что зрительный образ может формироваться в связи с значением слова, и для испытания необходимо брать слова, известные детям. Симон указывает, что в этих опытах дети сделали много ошибок. Но следует ли из этого, что их было бы не больше, если бы перед контрольной записью не было чтения? Конечно, за это нельзя поручиться.

Симоном не было предпринято никаких попыток к тому, чтобы провести сравнение двух контрольных записей, одна из которых предваряется чтением, а другая – нет, конечно, обеспечив им равные условия. При той постановке опытов, какая им применялась, было бы возможно уловить лишь очень сильное влияние чтения. Ведь давались очень трудные в орфографическом отношении слова, которые были прочитаны только во время испытания. Но, кажется, никем и не выставлялось такое положение, что достаточно всего раз прочесть слово, чтобы его образ обеспечивал правильное его описание. Влияние чтения на правописание можно представлять иначе; хотя отдельные акты чтения оставляют слабые следы и недостаточны для создания прочных зрительных образов, но чтение занимает такое большое место в обучении, и отдельные слова так часто встречаются, что, в конце концов, всей своей массой они оказывают значительное влияние на формирование орфографии. Для проверки этого положения опыты Симона не дают никаких данных.

Наоборот, испытание в целях выяснения роли объяснений было поставлено так, что их влияние должно было оказаться особенно сильно. Важно было указано, что этому благоприятствовал уже взятый для обследования год обучения и возраст учащихся. Затем, разве можно сравнивать ту затрату энергии, которая пошла на чтение слов, взятых для испытания в двух первых опытах, и на объяснение слов в третьем? Наверное, все чтение статьи о глицерине заняло меньше времени, чем разъяснение трудностей орфографии слов, взятых в третьем опыте; если мы ограничимся только учетом времени, то и тогда получим, что в третьем опыте, по сравнению со вторым, затрачено времени на одно слово в десятки раз больше, следовательно, и воздействие должно проявиться соответственно сильнее.

Главное же, контрольная запись следовала непосредственно за тем, как были даны объяснения. Пусть при этом получились блестящие результаты. Но что будет с этими знаниями в дальнейшем? Ведь известно, что память не сохраняет в неизменном виде всего сознательно усвоенного; многое из того, что усваивается, постепенно забывается. Кроме того, использование в дальнейшем таких отдельных объяснений орфографических трудностей (*roussière de règle* – так их называет Симон) осложняется двумя обстоятельствами: 1) при самостоятельных записях внимание учащихся будет направлено на оформление излагаемого содержания и благодаря этому совсем не так удобно будет вспоминать и применять все эти мелкие замечания, 2) они будут не единственными.

Если последовательно применять этот прием, то таких объяснений накопится огромное количество, и одни из них могут быть забыты, другие – спутаны. Ведь из практики известно, что при проработке какого-либо правила в тренировочных работах, когда внимание детей направлено на изучаемые случаи, они пишут правильно, а затем в своем обычном письме вновь делают ошибки, борьба с которыми казалась законченной. Не поддерживаемые способами, о которых речь ниже, изученные правила забываются или же не применяются в “естественному” письме, когда внимание направлено не на орфографию, или же обучающиеся в них путаются, в результате чего появляются характерные ошибки, получающиеся как раз благодаря изучению правил (разумеется, недостаточному). В виду этого такой контроль – непосредственно за объяснением – не является показательным и не может свидетельствовать о прочности приобретенного навыка. И для выяснения того, насколько длительно и устойчиво влияние таких объяснений, третий опыт Симона следовало бы дополнить другими испытаниями через известный промежуток времени, но этого сделано не было.

В виду указанных соображений нельзя признать, что опыты Симона так бесспорны, как это признается нашими методистами. А так как вопросы о роли чтения в обучении орфографии заслуживают самого пристального изучения, то мною собраны некоторые материалы и поставлены опыты для освещения этих вопросов; к изложению этих опытов я и приступаю.

2.

Начну с проверки третьего опыта Симона. Как указывалось выше, влияние объяснений орфографических трудностей на грамотность учащихся устанавливалось Симоном при самых благоприятных условиях; правописание взятых для испытания 10 слов было тщательно разъяснено, непосредственно за этим они были продиктованы. Поэтому, не подвергая сомнению значительность воздействия на правописание объяснений и сознательного сосредоточения внимания пишущих на известных трудностях, следует поставить вопрос, насколько крепко и длительно такое воздействие.

В этих целях мною были проделаны такие испытания. Было выбрано 10 иностранных слов, представляющих разные трудности (*инициатива, ориентироваться, дирижабль, инженер, кавалерия, вентилятор, батальон, колосс, шоссе, иод*). В одной очень слабой группе второго курса рабфака были подробно разъяснены трудности этих слов и непосредственно за этим была сделана контрольная запись, т.е. был целиком повторен третий опыт Симона. Через 16 дней в этом же классе был проведен диктант, включающий эти 10 слов (он представлял связный текст, в который были включены эти слова). Результаты таковы: в первый раз было сделано в этих словах 28 ошибок, по 2 ошибки на одного учащегося, во второй раз – уже 72 ошибки, по 5,14 ошибки на одного учащегося, т.е. ошибки возросли в два с половиной раза.

Испытание с этими же словами было проведено в трех параллельных шестых классах с такими вариациями:

1) В более слабом классе были проведены два испытания так, как только что описано. В контрольной записи вслед за объяснением было сделано 18 ошибок, или 0,62 ошибки на одного учащегося. В диктанте через 14 дней было сделано 38 ошибок, или 1,31 ошибки на учащегося, т.е. произошло увеличение в два раза¹⁷.

¹⁷ По ряду мотивов в обоих случаях были исключены из подсчета ошибки на слово *батальон*.

2) В среднем по успеваемости из параллельных шестых классов первоначально были сделаны разъяснения трудностей этих слов, как и в слабом классе, но вслед за объяснением запись не производилась, а через 10 дней был проведен диктант с этими словами. Было сделано 62 ошибки, или 1,7 ошибки на одного учащегося (без слова *батальон* – 1,54 ошибки на каждого).

3) В более сильном классе был проведен диктант с указанными словами без всякой подготовки, чтобы получить некоторое представление о трудности этих слов. Оказалось, что сделано 104 ошибки, или 3,06 ошибки на одного (без слова *батальон* – 2,65 ошибки на каждого).

Таким образом, эти опыты показали, что: 1) непосредственная запись после сделанных объяснений не всегда дает “блестящие” результаты, как это сообщает Симон (в группе рабфака – 2 ошибки, в VI классе – 0,62 ошибки на одного учащегося); 2) сравнительно небольшой срок (10 дней, на который был отсрочен контроль) очень повысил количество ошибок. Это можно видеть из сопоставления количества ошибок в слабом и среднем по успеваемости шестых классах. Первый из параллельных шестых классов был слабее, чем второй, однако в нем оказалось 0,62 ошибки на учащегося, тогда как во втором (где контроль проводился через 10 дней) было 1,54 ошибки, т.е. более чем вдвое, по сравнению с первым классом; 3) усвоенные сведения об орфографических трудностях довольно быстро забываются или не применяются при изменившихся условиях письма; об этом говорит двойное увеличение ошибок при вторичном контроле через срок около 15 дней (рабфаковская группа, слабый из параллельных шестых классов).

Все это говорит за то, что третий опыт Симона не является объективным показателем благотворного влияния отдельных разъяснений на преодоление орфографических трудностей; он только показывает, какой временный скачок в сторону улучшения может быть вызван таким сосредоточением внимания на определенных трудностях, но не дает никаких данных, чтобы судить о том, какова стойкость и длительность такого успеха. Проведенные мною испытания и показывают, что “угасание” вызванного таким приемом улучшения идет с поразительной быстротой.

Отдельные замечания о частных трудностях, встречающихся в словах, имеют то неудобство, что они разрознены, многочисленны и обычно лишены какого-либо рационального обоснования, почему должны усваиваться лишь памятью. И сам защитник этой “пыли правил”, Симон, говорит, упоминая рекомендуемый им “трюк” для запоминания одного *r* в *mourir*: “*Mourir* имеет одно *r*, так как умирают только раз”... но заученное слово не таково ли: ““*Mourir* имеет два *r*, хотя умирают только раз”? У нас в этом нет уверенности, ведь столько разных воспоминаний, столько различных вещей! Мы смешиваем одни с другими. Вы знаете, как память подшучивает над нами и часто представляет ложные воспоминания с той же яркостью и правдоподобием, как будто они являются правильными” (204-205). Все это предостерегает от того, чтобы признать доказанным положение Симона, что приемы, совсем не опирающиеся на зрительную, слуховую или моторную память – “пыль правил” – достаточно эффективны и приводят нас к знанию орфографии, и что они делают ненужной заботу об образовании зрительных и моторных образов слов (200).

3.

Только что приведенное заключение Симона стоит в связи с тем, что при проведении первых двух опытов ему не удалось обнаружить влияния чтения на орфографию. Но, как было указано, эти опыты были мало удобны для этой цели, и их отрицательный исход не решает дела. Поэтому следует продолжить поиски методов, которые могли бы способствовать выяснению роли чтения. Но, кажется, заранее можно установить, на что невозможно надеяться в этих поисках, а именно: нельзя ожидать очень сильного воздействия разового чтения.

Свидетельством того, что едва ли можно получить в этом отношении какие либо эффективные результаты, служит одно обследование того же Симона. Задавшись целью установить, в чем выражается продвижение в орфографии за учебный год, он повторно проводил один и тот же диктант (50 слов) в октябре и июне. Им приводятся таблицы по двум школьным группам. Группа первого года в составе 29 учащихся в октябре сделала 550 ошибок, а в июне те же учащиеся сделали 375 ошибок; снижение ошибок выразилось в 31,8 %, на одного учащегося снизилось 6 ошибок; группа второго года среднего класса (с другим составом учащихся) в октябре сделала 231 ошибку, в июне – 148 на 23 человека, снижение выразилось в 35,9%; на одного учащегося – 3,6 ошибок. Если работа целого года понижает ошибки на 30-35 % и в одной (трудной) работе это ведет к уменьшению на 3-6 ошибок, то как же можно ожидать значительного влияния на письмо разового чтения? Но так как чтение для грамотного становится второй речью и пользование им происходит изо дня в день, а в ряде профессий оно занимает больше места, чем устная речь (было бы интересно провести обследование, сколько слов в день бывает прочитано или прослушано и сказано), то даже при минимальном воздействии единичных актов чтения мы можем ожидать, что это влияние превратится в мощный фактор. В виду этого было бы важным результатом, если бы удалось уловить хотя бы минимальное влияние разового чтения.

Попытка, проделанная мной в этих целях, такова. В двух параллельных классах одного года обучения проводится по два диктанта, из которых одному предшествует трехкратное чтение учениками теста (учащиеся предупреждаются лишь том, что они должны очень хорошо усвоить отрывок; о том даже, что они его будут записывать, им не сообщается). При этом диктанты проводятся в обеих параллелях в обратном порядке, т.е. тот отрывок, который в классе “А” диктуется после чтения, в классе “Б” диктуется без такой подготовки, а второй отрывок в классе “А”дается без подготовки, в классе же “Б” проводится с предварительным чтением.

При выбранном способе не важно, чтобы диктанты были абсолютно равны по трудности; также не важно, чтобы классы были с абсолютно одинаковой подготовкой по орфографии. В самом деле, допустим, что один диктант труднее другого; эта его большая трудность одинаковым образом скажется в работах обоих классов. Также в случае, если один обследуемый класс в орфографическом отношении слабее, чем другой, то это одинаковым образом скажется большим числом ошибок при проведении и первого и второго диктанта. Отсюда следует, что если проводить оба диктанта в одинаковых условиях, то должно ожидать, что соотношение количества ошибок в том и другом диктанте сохранится в обоих классах, например, во II классе “Б” в обоих диктантах будет

соответственно больше ошибок¹⁸. Поэтому, если предварительное чтение не влияет на уменьшение ошибок, то это соотношение окажется выдержаным. Если же чтение способствует увеличению правильности письма, то соотношение будет нарушено в двух отношениях; 1) при сравнении слабого класса с сильным должно обнаружиться особенно большое расхождение в количестве ошибок в том диктанте, который в сильном классе проводится с предварительным чтением, а в слабом без него; наоборот, это расхождение должно соответственным образом уменьшиться в том диктанте, который в сильном классе был без подготовки, а в слабом – с предварительным чтением; 2) при сравнении легкого диктанта с трудным в том классе, в котором чтение предшествовало трудному диктанту (снижая в нем количество ошибок), разница в количестве ошибок между обоими диктантами будет гораздо меньше, чем в том, где предварительное чтение сопровождало легкий диктант.

Конечно, ряд приводящих условий может помешать осуществлению полного равенства условий при проведении диктантов, и невозможно ожидать математически точного осуществления соотношений, но в то же время эти тенденции должны обнаружиться, если они имеют место в действительности.

Настоящий опыт был проведен пять раз на разных годах обучения. В каждом опыте участвовало по два параллельных класса одного года обучения одной школы. Учитывались работы лишь тех детей, которые писали оба диктанта, поэтому в каждом классе даются сведения о количестве ошибок в обоих диктантах у одних и тех же детей. В виду этого ниже фигурируют при сравнении суммы ошибок на весь класс, а не на одного учащегося; от этого соотношения не изменяются, а общие цифры становятся нагляднее.

Рассмотрим отдельно эти случаи. Согласно предыдущему, анализ будет направлен на установление соотношений между количеством ошибок в четырех диктантах каждого опыта. При этом в целях раскрытия этих соотношений примем два очевидных условия: 1) более трудным является тот диктант, в котором сумма ошибок в обоих классах больше, чем в другом; 2) более слабым классом является тот, который в обоих диктантах сделал больше ошибок, чем другой класс¹⁹.

1. В двух первых параллельных классах записывались два стихотворения, предварительно заученные наизусть, одно из которых заучивалось по книге, а другое – с голоса учительницы.

| Класс “А” | Класс “Б” | Итого в одном диктанте по обоим классам |
|---|---------------------------------|---|
| Первое стихотворение (заучено с голоса) – 80 ошибок | (заучено по книге) – 69 ошибок | 149 ошибок |
| Второе стихотворение (заучено по книге) – 78 ошибок | (заучено с голоса) – 145 ошибок | 223 ошибки |
| Итого класс сделал 158 ошибок | 214 ошибок | |

Таким образом, более слабым является класс “Б”, а более трудным – второе стихотворение. И оказывается, что слабый класс отрывок, заученный по книге, написал с меньшим количеством ошибок; более трудный текст после заучивания по книге в классе “А” дал не больше ошибок, чем легкий; наоборот, в классе “Б” трудный текст после заучивания с голоса дал особенно много ошибок по сравнению с легким.

2. Те же стихотворения, что в первом году, заучивались в двух вторых классах.

| Класс “А” | Класс “Б” | Итого в одном диктанте по обоим классам |
|--|--------------------------------|---|
| Первое стихотворение (заучено по книге) – 56 ошибок | (заучено с голоса) – 65 ошибок | 121 ошибки |
| Второе стихотворение (заучено с голоса) – 107 ошибок | (заучено по книге) – 84 ошибки | 191 ошибки |
| Итого класс сделал 163 ошибок | 149 ошибок | |

Так здесь оба класса почти равны по своей подготовке (в классе “А” лишь на 14 ошибок больше, чем в “Б”) то в обоих испытаниях ошибок оказалось меньше в том классе, в котором заучивание производилось по книге. Как и в первых классах, второе стихотворение оказалось труднее первого и почти в той же степени. Легкое стихотворение (первое) в классе “А” записывалось после заучивания по книге, поэтому в трудном (второе стихотворение) оказалось почти вдвое больше ошибок, а в классе “Б”, благодаря обратному положению (трудное заучивалось по книге) расхождение в числе ошибок только на треть.

3. В двух третьих классах проведены два диктанта, одному из которых предшествовало трехкратное прочтение текста учащимися.

| Класс “А” | Класс “Б” | Итого в одном диктанте по обоим классам |
|-------------------------------|--------------------|---|
| Первый диктант (после чтения) | (без чтения) – 260 | |

¹⁸ Общепризнанность этого положения следует из того, что при сравнении успеваемости в нескольких классах им дают тождественные задачи. Это же убеждение лежит в основе построения текстов. В частности, имеются сообщения и о соблюдении соотношения между результатами двух заданий; так Декедр (“Развитие ребенка от 2 до 7 лет”), обосновывая примечание частичных текстов вместо полных, так как это практически более удобно, сообщает: “Эксперимент показал нам, что существует постоянное соотношение (разрядка моя. – А.Г.) между числом правильно произносимых слов в этой частичной серии и всем количеством слов, произносимых в течение эксперимента по полным тестам” (стр. 18).

¹⁹ Определяемая этим способом разница в орфографической подготовке сравниваемых классов во всех случаях согласовалась с мнением преподавательниц о сравнительной грамотности этих классов.

| | | |
|--|--|--------------------------|
| 114 ошибок Второй диктант (без чтения) – 112 ошибок Итого класс сделал 226 ошибок | ошибок (после чтения) – 284 ошибки 544 ошибки | 374 ошибки 396 ошибок |
|--|--|--------------------------|

Как видно, класс “Б” более чем вдвое слабее класса “А”; разница же в числе ошибок между первым и вторым диктантом ничтожна. В обоих классах больше ошибок приходится на тот диктант, который проводился с предварительным чтением (правда, этот перевес в ошибках незначителен). Все же следует признать, что в данном случае воздействие чтения не проявилось.

4. Те же отрывки, что в третьем классе, диктовались в четвертых классах.

| Класс “А” | Класс “Б” | Итого в одном диктанте по обоям классам |
|---|--------------------------------|---|
| Первый диктант (без чтения) – 108 ошибок | (после чтения) – 126 ошибок | 234 ошибки |
| Второй диктант (после чтения) – 109 ошибок | (без чтения) – 151 ошибки | 260 ошибок |
| Итого класс сделал 217 ошибок | 277 ошибок | |

Здесь, таким образом, более слабым классом является “Б” (на треть); разница в трудности между диктантами незначительна, несколько труднее второй (в этом сходство с третьими классами). То обстоятельство, что в классе “А” оба диктанта дали одинаковое количество ошибок, и объясняется тем, что более трудный из них проводился с предварительным чтением, и ошибки в нем снижены; в классе “Б”, наоборот, разница в трудности диктантов подчеркнуто выражена благодаря тому, что легкий диктант проводился с подготовкой.

5. Диктанты проводились на седьмом году обучения:

| Класс “А” | Класс “Б” | Итого в одном диктанте по обоям классам |
|--|-------------------------------|---|
| Первый диктант (без чтения) – 88 ошибок | (после чтения) – 92 ошибки | 180 ошибок |
| Второй диктант (после чтения) – 96 ошибок | (без чтения) – 163 ошибки | 259 ошибок |
| Итого класс сделал 184 ошибки | 255 ошибок | |

Таким образом, класс “Б” значительно слабее, чем “А”. В такой же мере второй диктант труднее первого. Незначительный перевес ошибок во втором диктанте по сравнению с первым в классе “А” объясняется тем, что этот трудный диктант в нем проводился после чтения, а в классе “Б” снижение ошибок благодаря чтению в первом (легком) диктанте обусловило особенно резкое расхождение в количестве ошибок первого и второго диктанта.

Таким образом, один случай (третий класс) оказался отрицательным в отношении обнаружения влияния чтения на орфографию (причин этого может быть не мало), а в остальных четырех случаях оказались такие соотношения между количеством ошибок в четырех проведенных диктантах, что они толкают на предположение о снижении ошибок в диктантах с предварительным чтением: на это указывает разобранное соотношение трудного диктанта по сравнению с легким и в сильном классе по сравнению со слабым. То обстоятельство, что влияние чтения в этих случаях проявилось в таких сложных и многообразных формах, думается, говорит против того, что здесь имеется случайное совпадение. Поэтому в качестве предварительного вывода можно допустить, что примененный способ проведения испытаний в параллельных классах дал возможность обнаружить воздействие разового чтения на улучшение правописания учащихся. Конечно, настоящая попытка не является окончательной и подлежит дальнейшей разработке и проверке. Так, самое количество опытов должно быть во много раз увеличено, чтобы окончательно убедиться в отсутствии каких-либо случайностей; затем их постановка может быть значительно усовершенствована (например, подготовка специальных текстов с однородными трудностями).

4.

Кроме только что изложенных опытов, посвященных выяснению воздействия разового чтения, мною было предпринято обследование с тем, чтобы установить влияние всей массы чтения на грамотность учащихся. Поставленный таким образом вопрос был сведен к следующему: существует ли связь между успеваемостью по чтению и грамотностью учащихся, являются ли лучшие чтецы и наиболее грамотными учащимися, будет ли снижение успехов в чтении сопровождаться одновременным снижением в успехах по грамотности, окажутся ли наиболее отсталые в чтении также самыми малограмотными? Если такой параллелизм существует, то он может служить показателем связи между чтением и грамотностью

| Фамилия | Количество ошибок | Ранг по грамотности | Количество Прочитанных слов | Ранг по чтению | Разность рангов по грамотности и чтению |
|---------|-------------------|---------------------|-----------------------------|----------------|---|
| К-в | 2 | 1 | 121 | 3 | 2 |

| | | | | | |
|-----|----|------|-----|----|-----|
| И-а | 3 | 2 | 125 | 2 | 0 |
| К-в | 5 | 3 | 129 | 1 | 2 |
| Н-а | 6 | 4 | 95 | 8 | 4 |
| Г-а | 7 | 5,5 | 111 | 4 | 1,5 |
| Р-а | 7 | 5,5 | 98 | 6 | 0,5 |
| А-а | 9 | 7,5 | 92 | 9 | 1,5 |
| С-н | 9 | 7,5 | 88 | 12 | 4,5 |
| Л-н | 11 | 9 | 89 | 11 | 2 |
| П-н | 12 | 10,5 | 90 | 10 | 0,5 |
| В-а | 12 | 10,5 | 81 | 13 | 2,5 |
| М-а | 15 | 12 | 104 | 5 | 7 |
| М-а | 17 | 13,5 | 97 | 7 | 6,5 |
| А-в | 17 | 13,5 | 79 | 14 | 0,5 |
| А-н | 26 | 15 | 75 | 15 | 0,4 |

В целях выяснения взаимоотношений между успехами по чтению и грамотностью были использованы данные по тестам чтения и по трем контрольным диктантам, производившимся в конце каждой четверти в 11-й опытно-показательной школе Пензы в текущем учебном году. В трех классах были выбраны все те учащиеся, которые писали эти три диктанта и участвовали в тестах на скорость чтения. Затем учащиеся каждого класса были расположены по рангам как в отношении грамотности, начиная с учащегося, сделавшего наименьшее число ошибок, кончая тем, у которого больше всех ошибок, так и в отношении скорости чтения, начиная с учащегося, прочитавшего по тексту наибольшее число слов, и до того, который прочитал наименьшее количество слов. Примером этого может служить третий класс “А”.

Как показывают разности в рангах по чтению и орфографии у отдельных учащихся, у большинства (две трети учащихся) сдвиг в ранге ничтожный (от 0 до 2); у остальных расхождение рангов больше, но все же не очень велико. Учащиеся, лучшие и худшие по чтению, оказываются такими же и по грамотности. Это явно говорит о наличии параллелизма в овладении обоими навыками.

Степень соответствия между ними точнее может быть выражена коэффициентом ранговой корреляции по формуле Спирмэна²⁰. В данном случае он равен + 0,73 и может быть характеризован как обозначающий тесную связь между явлениями. По вторым классам коэффициент выразился в таких цифрах: в классе “А” (14 учащихся) + 0,69, в классе “Б” (19 учащихся) + 0,61.

Но, может быть, указанный параллелизм между скоростью чтения и грамотностью объясняется общей причиной: сравнительная одаренность и умственное развитие отдельных учащихся в ряду других товарищ в одинаковой мере оказывается на обоих навыках и приводит к тому, что по обоим навыкам учащиеся занимают близкие ранги? Но если дело только в общем развитии учащихся, то оно также скажется на успеваемости по другим учебным предметам.

Для выяснения этого был определен коэффициент ранговой корреляции успехов по грамотности с успеваемостью по другим дисциплинам в третьем классе “А”. В этих целях были использованы данные контрольных работ за те же три четверти текущего учебного года по отдельным предметам. Каждое испытание включило по 10 вопросов; всего, таким образом, по каждой дисциплине давалось учащимся по 30 вопросов. Учащиеся и располагались в ранг по количеству правильных ответов. В виду того, что по разным предметам во всех трех испытаниях принимали участие не все те 15 учащихся, на которых был вычислен коэффициент ранговой корреляции, то ниже приводятся для сравнения коэффициенты между грамотностью и успеваемостью по отдельным дисциплинам, а также коэффициенты между грамотностью и быстрой чтения у тех же учащихся.

| | Математика | Естествознание | Обществоведение | География | Русский язык |
|---|------------|----------------|-----------------|-----------|--------------|
| Коэффициент между грамотностью и успеваемостью по отдельным дисциплинам | +0,33 | +0,35 | +0,32 | +0,12 | +0,33 |
| Коэффициент между грамотностью и быстрой чтения у тех же учащихся | +0,76 | +0,83 | +0,74 | +0,70 | +0,73 |

Отсюда видно, что коэффициент корреляции между навыками орфографии и чтения больше чем вдвое выше коэффициента между орфографией и успеваемостью по другим дисциплинам. При этом характерно, что коэффициент между чтением и успеваемостью по разным предметам мало колеблется: эти повторяющиеся цифры (от 0,35 до 0,32), по-видимому, и являются показателем высоты той положительной связи между грамотностью и успеваемостью по разным дисциплинам, которая обусловлена общим развитием учащихся. Поэтому следует

²⁰ $\frac{6 \sum d^3}{n \cdot (n^2 - 1)}$, где d обозначает разность рангов по чтению и орфографии у отдельных учащихся, \sum - их сумму, n - количество учащихся. Полный параллелизм двух рядов рангов даст + 1; полная противоположность их выразится в -1; соотношение двух рядов рангов не может быть положительным или отрицательным в пределах этих двух величин.

допустить, что между чтением и грамотностью существует гораздо более тесная специфическая связь, не исчерпывающаяся только тем, что обуславливается общей умственной одаренностью детей. В этом можно видеть подтверждение того, что практика чтения, взятая в целом, в значительной степени определяет состояние орфографической грамотности учащихся²¹.

5.

Для того, чтобы показать, что чтение может сравнительно быстро создавать довольно высокую грамотность, я проанализирую имеющиеся у меня материал по письму одной девочки. Эта девочка – ученица 1 класса деревенской школы, где она пробыла полгода, но она еще до школы была грамотной и проявляет исключительную любовь к чтению. Благодаря этому она читает вполне бегло и выразительно; темп чтения не очень быстрый, но чтение необыкновенно точное. Она знает наизусть большое количество детских книжек в стихах. В моем распоряжении имеются вполне самостоятельные записи (письма, сочинения по картинкам, записи стихотворений наизусть), всего записи включают 375 слов (из них 115 слов в стихотворениях). Тексты оказались довольно разнообразными и заключают чуть ли не все основные трудности русского правописания. Вот выборка имеющихся фактов с приведением ошибок на существующие написания.

НАПИСАНИЕ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ

I. 1-й предударный слог: 1) *о – хожу, лото, в огороде, Володя говорит, они, одна, копает, хорошенъкие, огород, коров, горели, на ногах, на конъках, один, угощать, порой, на дворе, окно, кота, пойду; ошибки: карову, азаруют, матыжстить*; 2) *а – посадил, картошку, капусту, какую, малину, пасет, в саду, газеты, забавы, катаются, салазках, гречи, января; ошибка: сожасет*; 3) *е – сегодня, везет, светил, снежки, снегурку, привезу, немецкому, тебя, тебе, целую, желаю, всего, не ешь, решето, одевается, деревья, черемуха, вчера, летали, мелькали, темно, берез, еще*; 4) *и – живем, живу, читаю, привет, пришел, поливает, сирень, сидит, грибками*; 5) *я – глядеть, ледяную*.

II. 2-й предударный: 1) *о – дорогому, в огороде, посадил, огурцов, говорит, одевается, поливает, ошибка – азаруют*; 2) *а – ошибка – роспостилась*; 3) *е – чепуху, ледяную, решето*; 4) *я – языку, января*.

III. Заударные слоги: 1) *о – только, крепко, папочка, девочек, яблоки, лавочки, словно, ласточки; ошибки: страховата (страховато)*; 2) *а – сделал, прыгают, лошади, распустилась; ошибки: плавоют*; 3) *е – через, маленькие, девочек, берег, сумерки, зелень, с вечеру, ветер, осень, зеленю, даже, раньше; 4) и – выпишиут; 5) я – месиц*.

IV. Безударные гласные в суффиксах: 1) сущ.: -ек, -ик, -чик: *садик, гвоздочек, мальчик; ошибки – грибочек*; 2) прилагат.: *хорошенъкие, игрушечное*; 4) глагол: *ухаживать..*

V. Безударные гласные в окончаниях:

1) сущ.: а) им. п. – *пана, Женя, Петя, Соня, утро*; б) род п. – *года, мальчика, берега, девочки*; в) дат. п. – *папочек*, г) *в огороде, в лодке, на небе, на лавочке, в саже, на лошади, на салазках*; 2) прилагат.: а) им. п. *-милый, целый, хороший, игрушечное*; б) род. пад. – *хорошего, всего*; в) дат. п. – *немецкому*; г) вин. п. – *хорошую*; д) им. п. мн. ч. – *маленькие, хорошенъкие, пестрые*; е) род п. – *кудрявых*; 3) глагол: а) 1-го спр. – *читает, вспыхнет, может, отмется, полем, вытишет, прыгают, купаются*; б) 2-го спр. – *ловит, гонит, мотыжит, ходят; ошибки: – гонет, лепот*.

Гласные после шипящих и ѿ: а) *и, ы – дружинка, сиита, душистый, живу, живет, ухаживает, мотыжит, хороший, мыши, чиплятки; ошибки: мыши*; б) *у, а – чулка, ошибки – чулан, угощать*; в) *о, е – пришел, шел, еще, огурцов*.

Звонкие и глухие согласные: *через, огурцов, коров, берег, огород, сад, свеж, берез, гриб, на салазках, снежки, гладкую, грядки, вчера, все; сиила, распустилась; из чулка, в школу, в снежки, в чепуху, над той; ошибки: зделал, зывовать, з берега*.

Употребление мягкого знака: 1) в конце: *день, сирень, очень, сеть, осень, весь, глядеть, ухаживать, сзыывать, видишь; ошибки: искат, живеш, еши*; 2) в середине слова: *мелькали, раньше, только, мальчик, Васька, зорька, по льду, на конъках, хорошенъкие, маленькие, зеленью, деревья; ошибки: маленкие*; 3) группы согласных с необозначаемой мягкостью первого согласного: *дней, звезды, снегурку, спится, злится, девочка, ласточки; ошибки: дъве*.

Морфологические группы согласных, расходящиеся с произношением: *что, спится, злится, купаются, катаются; ошибки: брыжутся*

Отдельное письмо предлогов: *за огородами, за грибами, за нами, на ними; в огороде, в нем, в лодке, в саду, в школу, в воду, в снежки, с чулан; на дворе, на ногах, на небе, на лавочке, на льду, на конъках, на салазках, на Ваську, на берег, от черемухи, от лип, от мамы, из чулка, из них; с берега, с вечеру; над той, к нему; по льду; ошибки: влес, поснам (по стенам); ошибок на раздельное написание приставок не оказалось*.

Пропуски: а) *словов: поснам (по стенам), шелжди (шел дождик), страхата (страховато); б) гласных букв: мличка, хорошего, дорогому, дмой, (домой), сидт, збрался (забрался) илошади, мленъкие, видиш, (видишь), нчю (ночью); в) согласных; Мику (Мишку), скази (сказки), говори (т), сусолися (сусолится), жди (дождик)*.

Ошибки благодаря искажению формы букв (обычно недописывание элементов букв): *зиние (зимние), угощять (угощать), тод (под), тру (три), онй; сюда же следует отнести своеобразную буквеннную связь сочетания ал, когда*

²¹ Следует заметить, что в обследование для выяснения соотношения чтения и грамотности следует внести ряд уточнений. Так, недостаточно учитывать только скорость чтения, не менее важно регистрировать точность чтения и понимание прочитанного; в настоящем случае грамотность определялась контрольными работами, относящимися к проработанному материалу; лучше бы брать для испытания рядовой, средний по трудности текст, непосредственно не связанный с классной проработкой: такое письмо является более типичным для характеристики степени грамотности детей, но как раз в этом случае естественно ожидать большего влияния чтения.

точка буквы *л* играет в то же время роль палочки у *а*: *игроли*, *мольчик*, *волится*; по-видимому, к таким же опискам относятся два случая написания о вместо а под ударением: Нодю, игроют.

Всего оказалось 55 ошибок на 375 слов, или 14,7% слов, написанных с ошибками. Этот уровень грамотности является очень высоким для данной стадии обучения²². Но в то же время это – письмо, носящее явные признаки примитивности; так, 10 ошибок, или 18% из общего числа ошибок, представляют искажения в самом начертании букв, характерные для детей, еще не твердо усвоивших самые начертания букв; об этом же говорят и пропуски целых слогов, гласных букв, особенно ударных, и согласных, также характерные для первой стадии обучения письму и орфографии, а они составляют 33% (18 ошибок).

Далее характерным является распределение ошибок и их характер. Ошибки “рассеяны” по разным типам написаний. С одной стороны, нет таких разрядов написаний, которые были бы целиком написаны неправильно; с другой, нет и таких, которые писались бы всегда без ошибочно; обычно имеются единичные ошибки, тогда как рядом в значительном большинстве аналогичных случаев написано правильно. Это производит впечатление, что написания не распадаются на усвоенные и неусвоенные.

Большинство ошибок отражает влияние произношения, но уже есть ошибки и против произношения (*гонет, сожжет, роспустилась*), а письмо в целом правильно передает значительное количество разнообразных случаев, где письмо расходится с произношением.

Где же источник этой ранней высокой грамотности с только что характеризованными ее особенностями?

Едва ли может быть сомнение, что основным фактором, обусловившим в данном случае правильное письмо разнообразных и достаточно сложных случаев правописания, обычно дающих многочисленные ошибки, является чтение. Путь даже этот случай является исключительным, все же это не лишает его доказательной силы; он подтверждает, что тот параллелизм между скоростью чтения и грамотностью, который установлен выше, обусловлен именно влиянием чтения на орфографию учащихся.

Опыт с диктантами в параллельных классах, выяснение соотношения между чтением и орфографией, анализ случая высокой грамотности на первом году обучения – все эти обследования ставили целью определить положительное влияние чтения на орфографию, уловить то, как чтение формирует грамотное письмо, снижает орфографические ошибки. Кроме того, имеются еще факты, которые также свидетельствуют, что многие черты правописания учащихся, в частности характер их ошибок на разных стадиях обучения, несомненно, возникают под воздействием чтения. Я еще коснулся этого несколько ниже, при рассмотрении вопроса о формах влияния чтения на правописание, к которому и перехожу.

6.

В каких формах осуществляется влияние чтения на правописание? В этом отношении, по-видимому, дело обстоит значительно сложнее, чем обычно предполагают. Общеизвестный ответ на этот вопрос дает теория зрительных образов. Она утверждает, что чтение оставляет настолько яркие следы, что во время письма перед взором пишущего постепенно возникают, как на кинематографической ленте, те слова, которые подлежат записи, и пишущему остается их копировать. При этом обычно предполагается, что под влиянием чтения формируются о б р а з ы о т д е л ь н ы х с л о в , именно: слова являются объектами, которые благодаря частому употреблению в чтении оставляют следы, устойчиво сохраняющиеся в соответствующих центрах мозга, почему мозг и сравнивается со словарем или складом слов.

Этот основной пункт настоящей теории стоит в связи с двумя другими, которые обычно отчетливо не формулируются, но молчаливо допускаются: 1) образы отдельных слов формируются только под повторяющимся воздействием чтения соответствующих слов (независимо, вне связи и влияния со стороны других зрительных образов; по крайней мере, обычно указывается только одно условие для того, чтобы образ слова был прочно усвоен – частота употребления этого слова; никаких других условий, которые так или иначе влияли бы на его судьбу, не приводится; 2) так как отдельные буквы, входящие в состав слова в качестве его частей, встречаются при чтении этого слова одинаковое число раз, то допускается, что они имеют одинаковые шансы на усвоение, и поэтому нередко представляют, что образы отдельных слов являются цельными и однородными, не распадающимися на отдельные элементы, которые различались бы по трудности усвоения²³.

Но разве элементы графического языка при посредстве чтения обязательно должны отлагаться у учащихся в виде образов отдельных слов, которые являются цельными простыми единицами и формируются изолированно от образов других слов? Наоборот, так как однородные графические приемы применяются во многих случаях, то естественно ожидать, что у пользующихся известным графическим языком возникнет представление этого приема и это отразится на их письме.

Для пояснения этого может служить такой пример. Специально поставленные мною опыты показали, что в таких словах, как *желудь*, *шорх*, начиная с первого года обучения по четвертый, из года в год во все большем количестве после *ж*, *ш* появляется *е*²⁴. Проводником таких написаний не могут быть не зрительные образы этих слов, ни произношение, так как это противоречит и тому и другому. В чем же их источник? Может быть, это можно приписать плохой проработке правила о письме *е* после *ж*, *ш*, благодаря чему его начинают применять и в этих случаях. Но обычно ошибки благодаря неудачно поставленному изучению правила возникают в момент его изучения и дают особенно высокий процент в тот период, когда к этому правилу привлечено внимание учащихся, а затем они снова резко снижаются. Здесь эти черты отсутствуют. Такие написания появляются еще в первом классе, когда это правило, безусловно, не прорабатывается, а затем постепенно, без резких повышений и понижений

²² Укажу для сравнения, что еще на втором году обучения в среднем ошибки падают на 31% слов диктовки, и в лучшем случае они снижаются до 16%. [См.: Белешина, Конанюк 1929].

²³ Изложение теории зрительных образов в основном сделано по книге Симона. Именно несогласие с теорией в этом ее виде приводит Симона к умалению роли чтения в обучении орфографии.

²⁴ В то время, когда была написана данная статья, орфографической нормой было написание слова *желудь* с *о* после *ж* (примеч. ред.).

увеличиваются из года в год, а именно: *е* вместо *о* в сочетаниях *жо*, *ио* под ударением отмечены в следующих процентах:

| | Годы обучения | | | |
|--------------|---------------|------|------|------|
| | I | II | III | IV |
| В корнях | 4,6 | 15,1 | 19,8 | 36,1 |
| В окончаниях | 2,5 | 8,6 | 7,4 | 11 |

Выясняя условия, создающие такую динамику этих написаний, приходится остановиться на элементах самой орфографии и их отношениях, именно на том, что рядом с написанием *жо* и *ио* в большем количестве имеются написания *же*, *ие*, употребляемые для передачи одинаковых с ними звуковых сочетаний. Очевидно, вопреки произношению, вопреки зрительным образам *да* *н* *ы* слов, указанный рост этих ошибок происходит у учащихся потому, что в процессе чтения им чаще встречается обозначение произносимых групп *жо*, *ио* через *же*, *ие*, и этот способ распространяется и на такие случаи, где имеют место написания *жо*, *ио*.

Увеличивающаяся из года в год практика чтения делает эту тенденцию все более сильной. При этом характерно ее меньшее проявление в окончаниях, как это показывают приведенные цифры; объяснением этому может служить то обстоятельство, что написания *же*, *ие* (в значении *жо*, *ио*) не употребляемые в русской орфографии в большинстве ударных окончаний, оказываются на письмо окончаний меньшее воздействие, чем на письмо основ; иначе говоря, учащиеся улавливают, что *же*, *ие* (в значении *жо*, *ио*) употребляются в основах и не употребляются в окончаниях. Этот пример, думается, показывает, что восприятие всей массы зрительных образов при чтении приводит к тому, что обучающимися выделяются однородные приемы передачи определенных звуковых элементов, встречающиеся в разных словах, непосредственно усваиваются также и то, в каких условиях они имеют приложение. Учащиеся начинают самостоятельно пользоваться в своем письме этими приемами. В этом случае происходит процесс, аналогичный тому, который наблюдается у детей, усваивающих действующие звуковые законы родного языка, например, чередования звуков: воспринимая в речи слова, в которых встречаются эти чередования, дети не ограничиваются тем, что запоминают все наличные в языке случаи таких чередований, – рядом с этим они начинают вполне самостоятельно потреблять их, особенно в неологизмах; таким образом, чередования выделяются в самостоятельные элементы, усвоение которых проходит обособленно. Это сопоставление важно тем, что свидетельствует о возможности выделения говорящими известных элементов языка без сознательно применяемого анализа, так как использование детьми чередований происходит уже в возрасте 3-6 лет, когда не может быть речи о каком-либо сознательном их изучении. То отличие, что в одном случае это происходит в слуховом, а в другом – в зрительном языке, значения не имеет, так как процессы обобщения совершаются в разных областях восприятия.

В результате такого воздействия всей массы зрительных образов в процессе чтения обучающиеся непосредственно усваивают разнообразные приемы графической передачи различных элементов звуковой речи, и у них создаются многочисленные тенденции, которые очень ярко обнаруживаются при обучении правописанию.

Анализ подобных тенденций посвящены мои статьи: "Орфография как система" и "Взаимоотношения разных элементов в орфографии". Приведенные там факты показывают, что характер ошибок, их количество и динамика в сильнейшей степени зависят от структуры нашей орфографии, отражая удельный вес отдельных применяемых в ней приемов, их связь и взаимоотношения; при этом обнаруживают свое воздействие не только основные принципы правописания, но и исключительные, даже единичные приемы обозначения звуковых элементов; разница между ними только в силе и устойчивости их влияния.

Обучающиеся орфографии улавливают и сравнительную частоту употребления известного приема, и те специфические условия, в которых он применяется. А теория и методика орфографии до сих пор не обращали внимания на эту форму воздействия графического языка на обучение орфографии; обычно лишь говорится о том, что результатом чтения является формирование образов отдельных слов.

Но признав, что в процессе чтения обучающимися схватываются закономерности известной системы письма, порождающие у них тенденции к использованию употребляемых приемов орфографии, следует ли сделать тот вывод, что употребление графического языка вовсе не вызывает образов отдельных слов? Некоторые данные, имеющиеся в моем распоряжении, говорят против такого предположения. Именно, при обследовании того, как идет усвоение разных типов написаний, обнаружилось, что целиком однородные написания усваиваются в отдельных случаях не вполне одинаково – их усвоение до известной степени варьирует в зависимости от того, в каком слове они находятся. Приведу два относящихся сюда примера: 1) усвоение *и* после *ж*, *и* и 2) усвоение *и* после *ц*. Вот проценты правильных написаний по отдельным обследованным словам на первых четырех годах обучения.

| Слова | I | II | III | IV |
|----------|------|------|------|------|
| лежит | 69,3 | 94,7 | 100 | - |
| широкий | 43,9 | 91,2 | 99 | - |
| шило | 38,9 | 77,4 | 97 | - |
| станцию | 39,7 | 58,3 | 84,9 | 95,5 |
| Франция | 33,8 | 47 | 77,8 | 96,4 |
| цирк | 23,4 | 43,8 | 70,6 | 84,4 |
| циркулем | 25,2 | 35 | 63,7 | 75,5 |
| цинк | 19,3 | 24,4 | 56 | 72,4 |

Из этих данных видно, что усвоение сочетаний *ии*, *жи* и *ци* в каждом из взятых слов проходит особо: каждое слово в ряду других занимает не одно и то же место по количеству правильных написаний на всех четырех годах обучения (обследование проводилось одновременно по всем годам, поэтому на разных годах учащиеся разные; это особенно подтверждает, что такие различия в усвоении этих сочетаний по отдельным словам отражают общие, постоянно действующие условия); так, наибольший процент правильности дает слово *лежит*, на втором месте идет

широкий; на последнем *шило*. В этих примерах объяснение напрашивается само собой: конечно, *лежит* встречается чаще, чем *широкий*, а *широкий* – чаще, чем *шило*. В пяти словах с сочетанием *ци* имеются те же отношения: трудности этого сочетания в каждом отдельном слове сохраняют свою степень на всех четырех годах обучения; только в двух случаях соседние по рангу слова поменялись своими местами: 1) *станцию* и *Францию* на четвертом году и 2) *цирк* и *циркулем* на первом году, но и здесь их проценты очень близки, и нарушение оказывается ничтожным, а кроме того, любопытно, что эти пары слов в буквенном отношении почти одинаковы, особенно в той части, в которой имеется *ци*.

Тот факт, что трудность однородных написаний по отдельным словам представляет разную, но в то же время устойчивую величину (и на других обследованиях подтверждалось, что по количеству ошибок отдельные слова обычно занимают во всех классах определенное место в ряде других слов), и свидетельствует, что слова не являются простым отрезком потока орфографических приемов, непрерывно следующих друг за другом, а воспринимаются также как самостоятельные целые, и образы отдельных слов формируются у учащихся, только самостоятельность слов как единиц графического языка является не абсолютной, а относительной.

В общем же, пользование графическим языком вызывает две формы воздействия, взаимно обусловленные: 1) выделение применяемых в орфографии приемов и усвоение условий их употребления; 2) запоминание образов отдельных слов; при этом второе находится в зависимости от первого, именно: образ отдельного слова запоминается легче, если составляющие его элементы соответствуют наиболее распространенным приемам и сильным тенденциям, порождаемым ими; наоборот, образ запоминается с большим трудом, если имеющиеся в нем написания противоречат таким сильным тенденциям.

Данная концепция легко объясняет то факты, которые приводятся Симоном против теории зрительных образов.

Во-первых, он подчеркивает тот действительно характерный и важный факт, что в словах не все части одинаково трудны для усвоения, а наоборот, как показывает точная регистрация ошибок у большого числа учащихся, они падают на определенные буквы слова, другие же буквы усваиваются без труда. И ему кажется это несовместимым с признанием цельных образов отдельных слов. Чем же тогда объяснить такую разнородность частей слова?

Но когда мы видим, что структура орфографии порождает у обучающихся ряд тенденций передавать известными способами те или иные звуки или их сочетания, то становится понятным, что те написания в слове, которые соответствуют этим тенденциям, окажутся легко усваиваемыми, а те, которые им противоречат, вызовут многочисленные ошибки, характер которых как раз и обнаруживает, действие каких тенденций оказывается на этих описаниях. В виду того, что эти тенденции эволюционируют и вступают в разные взаимоотношения, письмо слова на разных стадиях обучения представляет различные трудности и вызывает разные ошибки, чем и объясняются те колебания, которые также кажутся Симону необъяснимыми с точки зрения теории зрительных образов.

Особенно веским показателем того, что орфография формируется независимо от зрительных образов слов, Симон считает такой факт. «Продиктуем, – говорит он, – совершенно незнакомое слово. Все же слово будет написано и, любопытная вещь, хотя оно неизвестно, хотя его никогда не видели, никогда не слышали, никогда не писали, может быть написано правильно. По крайней мере оно представляет части, которые будут написаны правильно» (197). Конечно, если представлять, что письмо является копированием имеющихся зрительных образов слов, то подобный процесс записи окажется необъяснимым. На деле же в данном случае происходит использование тех приемов, которые абстрагируются учащимися в процессе чтения; поэтому хотя слово целиком и незнакомо пишущему, но передача его частей, часто встречающихся в других словах, может не представлять затруднений, особенно если слово слагается из типичных написаний. В этом случае происходит то же, что происходит при записях неологизмов: все они орфографически оформляются без всяких колебаний согласно с требованиями морфологического принципа (при известных ограничениях).

На объяснении только что разобранных явлений видно, что излагаемое построение значительно отличается от обычной теории зрительных образов. Для методики орфографии еще важнее их различие по вопросу о том, какую пользу приносят зрительные образы при усвоении орфографии. Допуская формирование только образов отдельных слов, обычно считают, что они всегда играют положительную роль, так как они представляют собой те орфографически правильные написания, которые подлежат усвоению. Как показано выше, дело обстоит сложнее. Образы отдельных слов, правда, являются проводником правильных написаний, но они играют второстепенную роль и занимают подчиненное положение по отношению к тенденциям, отражающим основные принципы правописания. А роль этих тенденций двойственна: они облегчают усвоение тех случаев, которые им соответствуют, и, наоборот, ставят препятствия в тех случаях, которые им противоречат, например, тенденция писать конечный согласный приставки по морфологическому принципу облегчает усвоение таких случаев, как *безбрежный*, затрудняет овладение такими случаями, как *беспечный*. Вот этот факт отрицательного влияния графического языка на усвоение орфографии обычно не отмечается, и он должен быть подчеркнут, так как явления этого рода не единичны, а широко распространены.

Иногда сильно действующая тенденция создает настоящие западни для пишущего. Это бывает тогда, когда в небольшой группе этих слов употребляется прием, отличающийся от приема, охватывающего большинство аналогичных сочетаний звуков, например, письмо слов: *почтальон*, *батальон* рядом с *льем*, *белье* и т.д. или *брюшюра*, при полном отсутствии *ю* после шипящих. Это показывает, что при обучении орфографии нельзя просто целиком полагаться на зрительные и другие образы, а необходимо учитывать их конкретную роль в отдельных разрядах написаний, используя ту помощь, которую они оказывают, и парализуя те затруднения, которые ими создаются. В этих целях и должны быть использованы другие приемы, основанные на привлечении сознательности учащихся – изучение правил и ознакомление с конкретными трудностями отдельных слов (*poussière de règle*), на чем так настаивает Симон и его последователи.

Пешковский А. Несколько слов о предупредительном диктанте // Русский язык в школе. 1927. № 2.

Афанасьев П.О. О диктанте // Русский язык в советской школе. 1930, № 6.

Поздняков Н. Борьба с малограмотностью учащихся // Родной язык в школе. 1926. Кн. 11-12.

Белешина, Конанюк. Детское правописание // Проблемы школьной педагогии. 1929.
Simon Th. Pedagogie experimentale. Paris, 1924.

Публикация К.Ф. Седова

Рецензии

Н.А.Лемяскина, И.А.Стернин

От детской речи к детскому языку

Онтолингвистические исследования в настоящее время переживают явный период подъема. В учебных планах педагогических институтов и университетов появилась дисциплина “детская речь”. Возрастает число психолингвистических исследований в области онтолингвистики, увеличивается число публикаций и конференций по данной проблематике. Однако слабым местом онтолингвистики является сам материал – сбор материалов по детской речи трудоемок и плохо систематизирован в масштабах данной отрасли науки. Исследователи нуждаются в опубликованных, общедоступных фактических материалах – словарях, текстах, которые могли бы стать базой для исследования и теоретических обобщений.

И вот в Белгороде вышел двухтомный “Словарь современного детского языка” Веры Константиновны Харченко²⁵, который заполняет эту лакуну и существенно облегчает работу исследователям детской речи.

Это уже четвертый по счету словарь детской речи Веры Константиновны, который является результатом 20-летней работы ученого.

Очень богат и разнообразен словарник – он включает тщательно отобранный и описанный собственный материал автора, а также обработанные и осмыслиенные материалы учеников В.К.Харченко и других информантов.

Рецензируемый словарь вобрал в себя материалы предыдущих словарей, общий словарник словаря – около 8 тысяч слов.

Словарь дает представление о возрастной специфике детской речи, о словообразовательных, орфоэпических, стилистических характеристиках детской речи. В словаре представлена информация об усвоении детьми грамматических форм, детское словотворчество, необычные словоупотребления, особенности восприятия детьми фразеологии, а также шутки и загадки, придуманные детьми. Это действительно словарь детского языка, а не детской речи, что является важной теоретической новацией автора словаря.

Отметим высокую научную скрупулезность составителя, который в Предисловии обозначил все слабые места и нерешенные проблемы детской лексикографии и предупредил об этом читателя.

Словарь богат, разнообразен, логично построен, дефиниции значений даны профессионально. Удачен иллюстративный материал словарных статей, в подавляющем большинстве случаев они ярко высвечивают смысловую специфику детской номинации.

В порядке дискуссии высажем два соображения.

Во-первых, обращает на себя внимание большой возрастной диапазон материала – в словаре, как отмечает составитель, анализируется детское словотворчество от года до 15 лет. Составитель, впрочем, отмечает, что основной материал – это речь детей от 3-4 до 12 лет. Думается, что широкий возрастной диапазон целесообразно было бы разбить на блоки – скажем, дошкольный возраст, младший школьный и подростковый. В таком случае словарь включил бы три словарника, но это дало бы удобную возможность проследить возрастную динамику становления и развития речи детей. В отдельных словарных статьях есть возрастная дифференциация значений - см. СЛОН, СЛОВО и др., но удобнее было бы видеть эти дифференциации в разных блоках словаря, отражающих особенности конкретного возраста.

Во-вторых, в примерах употребления заглавных слов в словарных статьях целесообразно было бы графически выделять речь *ребенка*, поскольку часто она включена в диалог с взрослым и авторские пояснения и никак не выделяется. Нередко неясно, принадлежит ли пояснение значения слова самому ребенку, лексикографу или собеседнику ребенка: например, СЛУХНУТЬ (с.145, т.2). Приводится пример: Мама, можно я хоть раз пойду слухну (песню по телевизору), а потом приду. Кому принадлежит какая часть фразы, не совсем ясно.

Для чего может быть использован словарь В.К.Харченко, кроме традиционного – анализа становления норм детской речи?

Словарь может быть успешно использован для исследования динамики развития языкового сознания ребенка, что относится к наименее изученным проблемам онтолингвистики. Кстати, это наводит нас на мысль о необходимости и возможности создания эволюционного словаря детской речи, когда одни и те же слова были бы прослежены на разных возрастных этапах.

Интересно было бы исследовать также динамику развития значений одних и тех же слов на протяжении становления языковой личности ребенка, скажем, до возраста 18 лет. Это позволило бы педагогам лучше представлять свои задачи по формированию концептосферы ребенка в учебном и воспитательном процессе.

²⁵ В.К.Харченко. Словарь современного детского языка. В двух томах. Белгород, 2002.

Словарь может быть использован для выявления лакун в лексико-фразеологической системе русского языка – детское словотворчество заполняет многие внутриязыковые лакуны национального языка, и исследование детской речи является приемом выявления внутриязыковых лакун.

Очень существенным представляется наличие в словарных статьях не только фиксации возраста, что традиционно в словарях подобного типа, но и фиксация пола ребенка, что позволит по материалам словаря проводить гендерные исследования детской речи.

Словарь пригодится лингвокогнитологам, которые через анализ лексической объективации детьми как национальных, так и их индивидуальных концептов, могут составить представление о существенных чертах детской концептосферы.

Словарь В.К.Харченко выполняет еще одну важную миссию – он, несомненно, привлечет внимание исследователей к такому удивительному коммуникативному феномену как детская речь.

Словарь с успехом будет использован лингвистами-теоретиками, он найдет применение в работе дефектологов детских психологов, будет интересен психолингвистам, просто родителям детей.

Словарь прекрасно издан в полиграфическом отношении, у него замечательная и остроумная обложка, и хочется от души поздравить автора словаря В.К.Харченко, а также отечественную онтолингстику и лексикографию с новым заметным успехом.

Содержание

| | |
|--|------|
| От редактории | с.3 |
| Вопросы теории | |
| Стернин И.А. (Воронеж) Возрастное коммуникативное поведение как предмет изучения | с.4 |
| Седов К.Ф. (Саратов) Речевой онтогенез как объект изучения | с.11 |

Коммуникативное поведение: опыт описания

| | |
|--|------|
| Петрова А.А. (Волгоград) Квазикоммуникация ребенка в раннем возрасте | с.17 |
| Швец В.М. (Череповец) Выражение уверенности – неуверенности в достоверности сообщаемого в речи детей 2-4 лет | с.30 |
| Мальцева Н.Г. (Саратов) Функционально-стилистические особенности устного спонтанного дискурса детей 5-6 лет | с.36 |
| Чернышова Е.Б. (Борисоглебск) Основные особенности коммуникативного поведения старшего дошкольника | с.41 |
| Землянухина Т.М. (Борисоглебск) Особенности коммуникативного поведения дошкольников (общение между сверстниками) | с.45 |
| Носова Н. О. (Саратов) Речевой портрет дошкольника: жанровый аспект | с.46 |
| Лемяскина Н.А. (Воронеж) Особенности монологического коммуникативного поведения младшего школьника | с.54 |
| Пастухова Е.Э. (Воронеж) Коммуникативный идеал учителя в сознании младшего подростка | с.66 |
| Мякотина Т.А. (Воронеж) Особенности коммуникативного поведения учащихся седьмого класса | с.68 |
| Коротких О.А.(Воронеж) Извинение в коммуникативном поведении старшего подростка | с.70 |
| Щербинина Ю.В. (Москва) Проблема речевой агрессии в общении школьников | с.71 |
| Саломатина М.С. (Воронеж) Коммуникативное поведение студента-филолога | с.87 |
| Сретенская Н.В.(Санкт-Петербург), Турунен Н.(Ювяскюля). Из наблюдений над коммуникативным поведением финских студентов | с.89 |
| Селезнева Г.Я. (Воронеж). Из наблюдений над коммуникативным поведением китайских студентов | с.92 |
| Шилихина К.М. (Воронеж) Коммуникативное поведение пожилых людей (на примере общения с незнакомыми молодыми людьми) | с.94 |

Межвозрастное общение

| | |
|---|-------|
| Ляксо Е.Е. (Санкт-Петербург) Акустический аспект формирования коммуникативных отношений в системе “мать-ребенок” на протяжении первого года жизни | с.97 |
| Казаковская В.В. (Санкт-Петербург) К вопросу о коммуникативном поведении взрослого и ребенка в диалоге (ранний этап) | с.107 |

Языковое сознание

| | |
|--|-------|
| Седов К.Ф. (Саратов) Становление дискурсивного мышления школьника | с.116 |
| Нефедова В.А. (Саратов) К вопросу об изучении становления языкового сознания школьника | с.126 |
| Овчинникова И.Г. (Пермь) Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры | с.132 |
| Грищук Е.И. (Воронеж) Абстрактная лексика в сознании старшего школьника | с.143 |
| Ковалева Т.И. (Воронеж) Концепты интеллектуальной характеристики человека в сознании школьников | с.150 |
| Аниськина Н.В. (Ярославль) Прецедентные тексты в языковом сознании старшеклассника | с.152 |

Проблемы формирования коммуникативного поведения

| | |
|--|-------|
| Лавреньева А.И. (Москва) Роль коммуникативной структуры высказывания в развитии лексико-семантической системы детей | с.159 |
| Лаврентьева А.И. (Москва) Влияние коммуникативных факторов на функционирование лексических единиц в речевой деятельности детей | с.164 |
| Еливанова В.А. (Санкт-Петербург) Сочетание вербального и невербального компонентов как средство передачи расчлененной ситуации на этапе голофраз | с.170 |
| Еливанова М.А. (Санкт-Петербург) К вопросу о пространственном дейксисе в речи детей младшего дошкольного возраста | с.174 |
| Сударева О.Г.(Санкт-Петербург) Когнитивная и лингвистическая обусловленность особенностей усвоения семантики темпоральных единиц детьми 2-5 лет | с.178 |
| Иванкина Н.К. (Саратов) Обучение младших школьников выбору слов в зависимости от темы и цели высказывания | с.184 |
| Минеева С.А. (Пермь) Риторический текст как средство диагностики коммуникативного развития личности учащегося и учителя | с.191 |

Классическое наследие: републикации

| | |
|--|-------|
| Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте (1948). <i>Публикация К.Ф.Седова</i> | с.197 |
| Гвоздев А.Н. К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии (1934) <i>Публикация К.Ф.Седова</i> | с.225 |

Рецензии

| | |
|---|-------|
| Лемяскина Н.А., Стернин И.А. От детской речи к детскому языку. Рец. на: <i>В.К.Харченко. Словарь современного детского языка. В двух томах. Белгород, 2002.</i> | с.247 |
|---|-------|

| | |
|------------|-------|
| Содержание | с.250 |
|------------|-------|