

XXVII. Семинар «Детская речь»

Высказывания со значением передачи материального объекта и передачи информации на ранних этапах детской речи*

Е. Л. Бровко

Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург

Синтаксис, простое предложение, онтогенез речи

Summary. Different aspects of two types of simple sentences with dative argument in child speech are analyzed, such as: age of acquisition, usage frequency, predicate type and argument structure filling. Interaction between the type of a proposition (giving of material object and sharing of information) and the acquisition of syntactic models is regarded.

Исследование посвящено функционированию в детской речи двух синтаксических моделей: модели передачи материального объекта и модели передачи информации. Материалом для исследования служат в основном записи речи Вани Я., для сравнения привлекаются данные речи Лизы Е. и Ани С. (записи относятся к возрасту до 3 лет)¹.

Под моделью предложения мы понимаем абстрактный синтаксический образец, отражающий двустороннюю синтаксическую единицу, планом выражения которой является определенная структурная схема, а планом содержания – пропозиция (ситуация, положение дел) (см., например, [2]). Модель предложения есть то самое общее (с семантической и структурной точек зрения), что лежит в основе множества конкретных высказываний, объединенных общей семантикой и общим структурным построением.

Высказывания со значением передачи материального объекта (предикаты *дать, отдать, подарить, на*) и передачи информации (предикаты *говорить, сказать, читать*) в русском языке строятся по разным синтаксическим моделям. Общее между рассматриваемыми моделями заключено в структурной схеме. Структурная схема обоих типов предложений выглядит следующим образом: $N_1 V_f N_3 N_4$; в русском языке только в этих двух типах предложений в структурную схему входит компонент в дательном падеже. Его роль в плане содержания – роль адресата (соответственно донативного или речевого действия).

Различия между моделями относятся в основном к плану содержания, хотя уже и в плане выражения заключено различие, являющееся следствием неэлементарности предложений со значением передачи информации: сообщаемое всегда составляет отдельную пропозицию, и этим определяется варьирование в заполнении позиции объекта сообщения: он может быть выражен именной группой в винительном или косвенном падеже, придаточной частью, зависимым инфинитивом, прямой речью (*Иван сказал брату правду / о предстоящей поездке / что они поедут вместе / собираться в путь / «Собирайся, поехали»*). В речи Вани Я. встречаются почти все перечисленные способы (за исключением зависимого инфинитива).

Время возникновения и частотность высказываний. Высказывания со значением передачи материального объекта появляются в речи детей одними из первых, надолго (в случае Вани Я. на 5–6 месяцев) опережая высказывания, обозначающие речевые действия. Появившись, высказывания со значением передачи информации долгое время остаются очень редкими, – к середине третьего года жизни они составляют около 8% от всех высказываний с переходными глаголами, – в то время как высказывания со значением передачи материального объекта долго занимают лидирующее положение среди всех детских высказываний (от 70% до 100%), только на третьем–четвертом месяце начиная понемногу уступать под «натиском» высказываний со значением физического воздействия на объект.

Предикаты. Из предикатов передачи информации в речи Вани Я. одновременно фиксируются предикаты *сказать* и *говорить* (2.03), предикат *читать* появляется позднее

(2.05). Сравним наши данные с данными анализа речи других детей: у Лизы Е. сначала появляется предикат *говорить* (1.11), *читать* (2.00), *рассказать* (2.03), *сказать* (2.04); у Ани С. первым появляется *читать* (1.09). Итак, мы видим, что порядок появления предикатов модели передачи информации может варьироваться, в то время как из всех предикатов передачи материального объекта первым у всех детей, записи речи которых нами изучаются, первым появляется *дать*, который в Ванином случае в течение полугода остается единственным предикатом этой модели. Другое яркое различие между двумя моделями заключается в частотности материального выражения предиката: если для модели передачи материального объекта высказывания, не содержащие глагола (высказывания типа *Молочка, Чайку, Ване, Бабе*), являются частотными (около половины от числа всех высказываний), то для модели передачи информации построение высказываний без глагола очень нехарактерно (7%) и встречается в основном только в ответах (Р.: *Внутри сломалось колесо, вон* (говорит за кого-то из зверей) В.: *Это кто так говорит? Это миша так говорит? Р.: Хрюша. В.: Он кому говорит это? Мише; 2.05).*

Субъект. Позиция субъекта в модели передачи информации заполняется чаще, чем в моделях передачи материального объекта. Это связано с тем, что в модели передачи материального объекта чаще используется повелительное наклонение (*дай*) или инфинитив (*дать*) в функции побуждения (90% всех случаев). Подлежащее начинает использоваться тогда, когда ребенок начинает использовать глаголы в изъявительном наклонении. Предикаты передачи информации больше используются в изъявительном наклонении, и подлежащее при них употребляется чаще (около 70% случаев).

Объект. Различия в заполнении позиции объекта также довольно заметны. Выражение материального объекта (объекта-донатива) может варьироваться: винительный падеж, родительный части (*Дай тарелку, чайку; Дай булочки; 2.04*). В высказываниях, построенных по модели передачи информации (объект-делибератив), объект, как уже было указано выше, может выходить за пределы одной лексемы (*Про сороконожку читать; 2.11; Я сказал бабушка Лена, фу, кот Леопольд; 2.08*).

Адресат. В речи Вани адресат в модели передачи материального объекта довольно частотен (около четверти этих высказываний содержат адресат); он начинает выражаться уже на первом месяце третьего года жизни (*Бабе; Ване*) и довольно часто используется даже в высказываниях без глагола. При глаголах передачи информации адресат появляется только к концу третьего года жизни (*Я один раз тебе сказал; 2.11*). Следуя различению синтаксисом раннего и позднего онтогенеза, проводимому С. Н. Цейтлин [1], мы соответственно определяем синтаксемы адресата в моделях передачи материального объекта и передачи информации.

Проведенное сравнение показывает, насколько по-разному функционируют в речи детей раннего возраста высказывания, построенные по одной структурной схеме, но имеющие разное значение. На наш взгляд, характеристику «ран-

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6.

¹ Фонд данных детской речи при Кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

ний / поздний» можно применить не только к отдельным синтаксемам, но и к моделям в целом. Так, модель передачи материального объекта по совокупности характеристик, рассмотренных нами, мы относим к разряду моделей раннего онтогенеза, а модель передачи информации – к моделям более позднего онтогенеза. Хронология при этом носит отнесительный характер.

Литература

1. Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе синтаксисом // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М., 2002.
2. Черемисина М. И., Скрибник Е. К. О системе моделей элементарных простых предложений в языках Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. Новосибирск. 1996. №4.

Онтогенез интеррогативности: диалог «взрослый – ребенок»*

В. В. Казаковская

Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург

Теория диалога, ранний речевой онтогенез, интеррогативность, типология вопросительных реплик

Summary. The paper concerns the early stages of a child interrogation acquisition – structural-semantic, functional, and intonation aspects of questions (interrogative remarks) of a Russian-speaking child.

В докладе анализируется начальный этап освоения ребенком интеррогативности – развитие вопросительных интенций и средств их языкового выражения – протовопросы и собственно вопросы ребенка, порядок их появления и определяющие его факторы, ранние способы осуществления запроса, а также рассматривается дальнейшая динамика функционально-семантического аспекта детских вопросительных реплик – как коммуникативно направленных, так и эгоцентрических.

Умение инициировать вопрос с использованием широкого круга средств выражения соответствующей семантики представляет собой новую (по сравнению с умением отвечать) и важную ступень в развитии диалогической и системно-языковой языковой компетенции ребенка. Развитие диалогической компетенции заключается в данном случае в освоении тактики ведения диалога (диалогического шага – инициативного вопросного хода), развитие системно-языковой – в совершенствовании синтаксического компонента, выражающемся в расширении круга используемых ребенком синтаксисом, их комбинаций и – что крайне существенно – в освоении различных форм вопроса.

Анализ корпуса данных¹ показал, что вопросительные интенции начинают развиваться в конце первого – начале второго года жизни: Егор Б. указывает на только что подаренную ему развивающую игрушку, смотрит на мать, «подчеркнуто» вокализирует (= *Что это?*) и не успокаивается, пока она не произносит название и не начинает перечислять ее части и демонстрировать их предназначение (1.05.07)². Сначала вопросы в речи ребенка крайне немногочисленны, их активное употребление начинается с двух – двух с половиной лет. Обычно первые вопросительные реплики ребенка являются коммуникативно направленными (обращены к матери), диктумными и тематическими / «сюжетными». Узуальным способом выражения вопросительной семантики предшествуют протоязыковые – конвенциональные / индивидуальные для определенного ребенка протознаки, произнесенные ребенком с вопросительной интонацией или без таковой. На ранних этапах онтогенеза вопрос, касающийся номинации, может осуществляться и непрямым способом: *Разглядывает мою футболку «Бонаква»: «Ти»* (о букве), *показывает на «У», как бы спрашивая, что это за буква* (и вокализирует). *Я: «Это английская “ввв”...»* (дневник Вити О., 1.11.26).

Способы выражения ранних типов вопроса различаются: для предметного используются общий и частный типы вопроса: *Р.: Ава?*, по отношению к мультипликационным персонажам – козленку, а потом собаке (важно, что интонацию детской реплики автор дневника расценивает как вопросительную) (Лиза Е., 1.05.02); *Р.: Тё мо?* [Что / кто это?] *В.: Это лошадка* (Рома Ф., 1.07.21), для локативного – частный вопрос: *Р. (о бабушке): Де [где]? В.: Ну где же баба?* *Р.: Де [где]? Не-е* [Нет здесь] (Рома Ф., 1.05.03).

Ранние синтаксемы в вопросе имеют недифференцированный характер и до определенного времени соединяют в себе элементы семантически нетождественные (как и прото-

синтаксемы в ответных / инициативных констатирующих репликах). Например, в синтаксеме «зачем?» соединяются причина и цель: *Р. (спрашивает у игрушечного мышонка): Зачем грязный носик?* (Лиза Е., 2.02.27), в синтаксеме «где?» – локативность и директивность: *Р.: А где он дядька пошел?* *В.: Куда-то пошел.* *Р.: На улицу* (Рома Ф., 2.04.11). Более того, «где?» может использоваться также в значении медиатива «на чем» (синтаксемы, не принадлежащей к числу «ранних»): *Р.: А дед где пошел?* *Р.: На машине, на экскаваторе* (Рома Ф., 2.07.23). В этом же значении может использоваться и «предметная / объектная» синтаксема «что?»: *Р.: А ее что?* *В. (переспрашивает, уточняя семантику вопроса): Она на чем катается? На велосипеде* (Аня С., 2.07.02).

Последовательность появления вопросов в речи русскоязычного ребенка совпадает с данными, полученными на материале других языков: *кто / что – где – как – почему – когда*. Подобная универсальность обусловлена факторами когнитивного и языкового свойства, а также подкрепляется степенью частотности, с которой вопросы задаются матерью (Р. Clancy), и особенностями ее речеповеденческой тактики. Тактика взрослого (его переспросы-уточнения и ответы) вместе с тем помогает прояснить семантику вопроса ребенка: *В.: Молоко на рынке покупают, машинка на рынок повезла молоко.* *Р.: А почему?* *В.: Что почему, Анечка?* (Аня С., 2.06.29). Доступность / сложность вопроса для ребенка, зависящая от конкретности / абстрактности самого концепта и характера его языкового выражения, объясняет раннее появление «аргументных» вопросов (L. Bloom) или минимальный репертуар исходных «вопросов-гештальтов» (M. Tomasello). Развитие средств выражения вопроса связано с развитием синтаксических умений ребенка – освоением функций вопросных синтаксисом, семантики предиката и его актантов, общих принципов ведения диалога. Постепенно внутри каждого семантического типа вопросительной реплики развивается формальная вариативность средств выражения запрашиваемого и усложняется актантная структура конструкции. Причем если первые диктумные вопросы ребенка выполняют собственно интеррогативную функцию, то первые модусные вопросы – как правило, функцию метаинтеррогативную в ее фатической разновидности. Утрированное проявление «обучающей» интенции со временем исчезает, однако метаязыковая функция в известной степени присуща практически любому детскому вопросу. Эгоцентрические вопросительные реплики выполняют метаязыковую и метакоммуникативную (в ее автодидактической разновидности) функции.

Первые вопросы ребенка не всегда маркируются соответствующей интонацией. Различные типы грамматической интонации вопроса возникают в результате дифференциации двух типов ИК – ИК-3 и ИК-7 (Н. И. Лепская). Появление практически всех типов ИК в речи ребенка совпадает с существенным расширением семантического репертуара его вопросительных реплик и «разведением» отдельных синктетов (термин С. Д. Кацнельсона).

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6.

¹ Материалом для наблюдений послужили спонтанные вопросо-ответные диалогические единства, инициатором которых является ребенок, полученные методом сплошной выборки (фонд данных детской речи при лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и отделе теории грамматики ИЛИ РАН).

² Здесь и далее в круглых скобках приводится возраст ребенка – в годах, месяцах и днях.

Благодаря вопросам, которые задает ребенок, развивается его мышление: когнитивная сложность семантики вопроса постепенно увеличивается. Наблюдения психологов подтверждают динамику развития вопросов ребенка – от вопросов «поверхностного интереса» к вопросам логической и психологической обусловленности (Н. А. Менчинская). Тем

самым язык (репрезентированный в данном случае определенным функционально-семантическим вариантом вопросительной реплики) помогает познавать ребенку окружающую действительность. Специфика вопросов ребенка является существенной характеристикой развития его коммуникативной компетенции на каждом этапе речевого онтогенеза.

Концепт «красота» в детской языковой картине мира

Н. Л. Тухарели

Центр европейских, российских и евразийских исследований, Университет Торонто (Канада)

Языковая картина мира, языковая личность, детское языковое сознание, концепт, социокультурный аспект когнитивного развития

Summary. This paper attempts to define the concept “beauty” in children’s linguistic world view. Specifically, it will analyze the ways in which 7-and-8-year-old children from Dubna (Moscow Region, Russia) and the Russian community in Toronto (Canada) manage to map out the meanings of words that convey the concept “beauty” in Russian language. The paper also stresses the sociocultural context of cognitive development emphasizing the way social processes contribute to cognitive change and how children’s linguistic word view reflects the values, goals and practices of the cultural community.

1. В рамках доклада предполагается осветить результаты исследования концепта «красота» в детской языковой картине мира (ДЯКМ), понимаемой нами как особый способ концептуализации действительности, формируемый в коллективном детском языковом сознании, как специфическое отображение физических и психических реалий в языке детей. Материалом для данного исследования послужили записи индивидуальных бесед с детьми в возрасте от 6 до 8 лет, а также данные ассоциативного эксперимента, полученные в ходе исследования, проводимого в начальных школах г. Дубны (Московская область) и русских школах г. Торонто (Канада).

2. Как известно, эстетическое восприятие окружающего мира формируется и проявляется у детей уже в раннем детстве. В анализируемый же нами возрастной период причины, порождающие у ребенка чувство прекрасного, становятся более разнообразными и сложными. Слова, эксплицирующие в языке детей их эстетическую оценку человека, а также реалий природного и «вещного» мира, безусловно входят в ядро языкового сознания детей анализируемой возрастной группы.

Проведенное нами исследование позволило выявить своеобразие детской оценки по шкале «красивый – некрасивый». Исследование проводилось в двух направлениях: анализировалась мотивация детской оценки человека как красивого / некрасивого, а также выявлялась запечатленная в детском языковом сознании «точка зрения» на красивое / некрасивое в окружающем ребенка мире живой и неживой природы. Вербализация концепта «красота» в текстах, полученных нами в ходе проведенного эксперимента, свидетельствует о том, что в системе детского мировосприятия красота является важнейшей составляющей мира людей и вещей.

3. Как показали результаты исследования, представление о красивом / некрасивом человеке в сознании 6–7-летнего ребенка строится прежде всего с учетом ряда признаков, характеризующих внешний вид человека: а) красивая / некрасивая одежда: *Красивый – это такой, который хорошо одевается* (Олег Л.; 7), б) опрятность / неопрятность в одежде: *Некрасивый грязную одежду одевает* (Вася М.; 7), в) внешние данные: *Красивая – когда у нее нормальные зубы и лицо нормальное. У нас в группе нет красивых девочек. Одна толстая, у другой зубы кривые* (Сергея Г.; 7,5), а также с учетом личностных качеств человека и характера его поведения: *Красивый – который всем доверяет. Он может своего друга защитить. Красивый – это хороший* (Дима В.; 7,5); *Красивые мальчики – которые не жадничают. Некрасивый не дает другим порисовать* (Лада К.; 6). В языковом сознании детей анализируемой группы четко прослеживается связь между эстетическими и этическими категориями: *красивый* в детском представлении чаще оказывается *хорошим*, и наоборот.

В большинстве случаев детская оценка основывается на собственном жизненном опыте ребенка, в частности, на

воспоминаниях о конкретных людях и событиях: *Мальчики большие некрасивые. Мы построили Буквоежку, а они разрушили* (Оля Л.; 6,5); *Даша красивая. У нее волосы красивые, характер добрый* (Катя С.; 6); *Некрасивый – папа. Он злой* (Ваня П.; 7). Следует заметить, что среди ответов на вопрос о красивом / некрасивом человеке значительное место занимают дейктические ответы, указывающие в данном случае на конкретного человека, оцениваемого ребенком по анализируемой шкале признаков, что подтверждает наблюдение о распространенности явления дейктической замены предикатного слова в детской речи (Н. Д. Арутюнова), а также положение о «эмоционально-образных, наглядных связях» (А. М. Шахнарович), стоящих за детскими представлениями об окружающем их мире в анализируемый период развития ребенка.

Выявлены также гендерные различия в детской оценке сверстника как красивого / некрасивого, что, в свою очередь, подтверждает известный для исследователей детской речи факт о «доброжелательной пристрастности» дошкольников и детей младшего школьного возраста к детям своего пола (В. С. Мухина), а также, конкретизирует мотивы детских оценок.

4. Как показали результаты исследования, представление о красивом в жизни связывается в детском сознании главным образом с природой – растительным и животным миром: *Красивое – это цветы, небо, облака, трава, коровы и лошади* (Саша Б.); *Красиво, когда снег на крышах, на деревьях. Снежная ветка похожа на какого-то зверька* (Ира П.; 7); *Животные, кроме обезьян. Деревья осенью. Летом красиво очень* (Кирилл П.; 6,5). В мире же вещей красивым, как правило, считается то, что интересно. Оценка детьми предметов, вещей как красивых и некрасивых свидетельствует об определенной направленности детских интересов, что, в свою очередь, обуславливает различие в списках красивых вещей у мальчиков и девочек: *Автоматы, пистолеты, рация, гранаты* (Рома Б.; 6,5); *Кольцо в магазине, красивые сережки* (Соня К.; 6,5).

5. Сопоставительный характер проводимого исследования, обусловленный неоднородностью социального, культурного и языкового уровня детей, участвующих в эксперименте, позволил нам выявить определенные различия на анализируемом «участке» языковой картины мира русскоязычных детей – представителей различных социокультурных групп (русские дети из российских школ и дети русских эмигрантов, проживающих в Канаде). В частности, выявлены различия в мотивации детских эстетических оценок, обусловивших, в свою очередь, различия на уровне круга «предметов», вызывающих у детей определенную эстетическую оценку. Все это лишний раз подтверждает тот факт, что детское мировосприятие и когнитивное развитие детерминировано не только индивидуальными особенностями ребенка, но и рядом социальных факторов, среди которых ведущая роль принадлежит семье и сверстникам ребенка, а также особенностям системы воспитания и обучения.

Освоение языка как овладение грамматическими правилами

С. Н. Цейтлин

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург

Освоение русского языка как первого и второго, морфология, грамматические правила

Summary. Russian belongs to the languages with well-developed morphology. Many morphemes are represented by the extensive number of allomorphs. Hence to choose the right one, quite a complicated system of rules has to be applied. These rules can be divided into macro rules, rules and subrules. This method is applied to the investigation of the process of the first and second language acquisition since here we deal with the processes of the rules' application.

В докладе сопоставляются стратегии освоения русского языка как первого, родного (детьми), и второго (неродного, иностранного). И в том, и в другом случае освоение языка рассматривается как принципиально творческий процесс, осуществляемый каждым индивидом самостоятельно на основе переработки (в подавляющем числе случаев – бессознательной) получаемого индивидом речевого инпута на данном языке. В обоих случаях речь идет об освоении языка в естественных условиях, т. е. при погружении в соответствующую речевую среду.

В центре внимания – освоение закономерностей русской морфологии, которые в психолингвистическом аспекте могут быть представлены как некие правила, определяющие речевую деятельность: восприятие и порождение текста на русском языке. Хорошо известна шутливая фраза С. Эрвин-Трипп, цитируемая в работах Д. Слобина: «Чтобы стать носителем языка, нужно выучить правила. То есть нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь эти правила». Речь идет о бессознательном освоении правил, овладении практической грамматикой языка, не предполагающем умения данные правила формулировать. О способности человека, осваивающего язык, самостоятельно добывать из речевого материала языковые правила, писал Л. В. Щерба, сравнивая каждого неопита того или иного коллектива (СЦ – качество которых правомерно рассматривать как ребенка, так и иностранца) с исследователем-лингвистом, выводящим из одного и того же языкового материала его языковую систему, только работа неопита, в отличие от работы лингвиста, осуществляется бессознательно (Л. В. Щерба. «О троюком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языковедении»).

Изучение речевой деятельности неопита (прежде всего – ребенка, осваивающего язык в качестве родного) позволяет выявить реальную систему языковых (= речевых) правил, организованную по иерархическому принципу. Вершину данной иерархии занимают глубинные, наиболее общие правила языка (в некоторых случаях – даже Языка «с большой буквы»), на следующей ступени иерархии располагаются правила более частного порядка, представляющие реализацию данных правил применительно к некоторым лексическим классам, еще ниже – правила, связанные с функционированием конкретных лексем, иногда касающиеся использования одной единственной лексемы. «Этажность» организации системы правил обеспечена наличием своего рода перегородок (фильтров) самого разного порядка (фонологического, семантического, лексического, а иногда и не имеющего другого обоснования, кроме языковой традиции), ограничивающих действие правил на более низком уровне.

В докладе будет показано общее и различное в освоении речевых правил детьми и инофонами, что проявляется в раз-

ного рода ошибках – преимущественно в области русской морфологии. Особое внимание будет уделено тем случаям, когда то или иное правило (например, выбор вида глагола, рода существительного, падежной формы существительного) оказывается несложным для детей и очень сложным для инофонов. Будут рассмотрены этапы использования той или иной морфологической формы – на дограмматической стадии, когда она используется в качестве представителя лексемы вне какой бы то ни было семантической специализации, на стадии освоения общих правил, затем – частных правил. Так, например, трехлетняя девочка, играя с несколькими куклами и любящая ими, произносит: «Вот какие красоти (с ударением на последнем слоге), куколки какие», явно исходя из того, что по отношению к нескольким куклам неправомерно использовать форму единственного числа. Однако сфера действия данного правила, выведенного ею на основе определенных ассоциаций и аналогий (ср. «книга» – «книги»), на более низком уровне конкретизируется применительно к лексико-грамматическим разрядам существительных: в сфере абстрактных существительных, обозначающих признаки предметов, оно не действует, выбор формы существительного определяется для всего класса данных слов лишь традицией, которую ребенку предстоит усвоить. Еще в большей степени связан с традицией и в значительной степени произволен выбор формы числа в сфере вещественных существительных (ср. «молоко» и «сливки») или в сфере абстрактных существительных, обозначающих действия (ср. «крик» – «крики»), вторая из форм маркирует множественность проявлений действия, и «смех» – «смехи» – вторая из форм, являясь потенциально возможной с точки зрения глубинного правила, тем не менее не употребляется в языке взрослых, но встречается в речи детей).

Будут рассмотрены некоторые гипотезы, объясняющие причины большей успешности в освоении морфологических правил детьми по сравнению с инофонами. Одна из них заключается в том, что раннее освоение семантики морфологических форм, относящееся ко второму-третьему году жизни, объясняется речевой тактикой матери – главного партнера ребенка по диалогу и поставщика речевого инпута. Очень важным представляется и то обстоятельство, что при освоении родного языка когнитивное и речевое развитие неразделимы, а это обеспечивает возможность поэтапного освоения содержательной стороны морфологических категорий и единиц.

Впервые будет рассмотрен механизм блокировки ошибок, связанных с действием preemption (Aronoff 1976; Clark and Clark 1979 etc.), что приводит к возникновению и развитию того качества языковой личности, которое в работах отечественных исследователей обычно именуется «языковым чувством», «чувством языка».

Некоторые особенности детской речи и формирования языковой картины мира

Н. А. Шовгун

Московский лингвистический лицей 1555 при Московском государственном лингвистическом университете

Постмодернистская философия рассматривает язык как главный инструмент конструирования картины мира. Познавать, – отмечал Гердер, – это, прежде всего, обозначать. (Н. А. Шовгун). В детском возрасте процессы познания, освоения и переработки информации, структурирования и категоризации действительности идут наиболее активно. Однако, «мир, который видит ребенок, – это, в известном смысле, другой мир, отличный от мира взрослого... Ребенок оперирует иной системой значений, образующей свою кате-

гориальную сетку, сквозь которую он воспринимает действительность» [1, 201]. Безусловно, языковая картина мира детей и взрослых будет различной.

Предметом нашего исследования являются особенности организации языковой картины мира у детей 3–4 лет.

В последние десятилетия значительный интерес вызывают гендерные исследования, в том числе и по формированию и развитию гендерных различий в речи и языковом сознании детей.

Применительно к предмету нашего исследования можем сказать, что гендерные стереотипы у детей этого возраста, в основном, еще не сформированы, хотя нередко уже может складываться представление о «девчоночьих» и «мальчишечьих» играх и игрушках (куклы, кукольные принадлежности для девочек и машинки, оружие для мальчиков). В речи девочек, сопровождающей игру с любимыми игрушками (куклами, животными) присутствует больше эмоционально окрашенных, ласковых слов, диминативных суффиксов. Это, с одной стороны, обуславливается характером игр, а с другой – является следствием речевого опыта. Видимо, в соответствии с определенными гендерными стереотипами, в общении с девочками родственники употребляют больше ласковых слов, чем в общении с мальчиками. Об этом пишет и А. Кирилина в [2]. Хотя нельзя говорить о том, что такая лексика сама по себе является гендерно маркированной.

Не менее важным для нашего исследования, чем вопрос о роли гендера, является вопрос о грамматическом роде, его корреляции с полом и месте в формировании языковой картины мира ребенка.

Предположение о том, что ребенок оперирует прежде всего грамматическими средствами и формами, используемыми при обращении к нему, нашло в нашем исследовании лишь частичное подтверждение. Например, использование диминативного суффикса *-к-* в сочетании с окончанием *-а* для существительных мужского рода (*творóжка, кефирочка, бананка* или *бананочка, печенька, браслетичка*), зафиксированное нами как у девочек, так и у мальчиков не может быть объяснено с этой позиции. Скорее это некий словообразовательный стереотип. Вербальный мир ребенка наполнен уменьшительно-ласкательными грамматическими формами, и названия многих предметов и вещей, вызывающие положительные эмоции у ребенка, имеют такую словообразовательную модель. Причем не обязательно это слова женского рода (ср.: *конфетка, машинка и мишка, зайка*). Диминативные, или как их еще называют, субъескивно-оценочные суффиксы, применяемые в общении, в обращениях к ребенку, ассоциируются у него не с родовой или половой принадлежностью, а с положительным отношением, любовью. «Ребенок от двух до четырех лет в своей игре и речи персонифицирует предметы и явления окружающего мира. Он как бы уподобляет предметы себе, выражая к ним доброе отношение» [3]. То есть, в языковой картине мира такие суффиксы выступают не маркерами грамматического рода, а оценочными маркерами. Этим, на наш взгляд и объ-

ясняется их использование с существительными другого рода. Соответствующие грамматические формы в языковом сознании детей не всегда жестко закреплены за определенным полом, поэтому встречаются формы *Светик, Стеллик, Ксюшик*, и в то же время *Тиранка, Елисея*.

Особый интерес для нашего исследования представляют дети-билингвы. Языковая картина мира ребенка-билингва отличается от языковой картины мира билингва-взрослого. Если у взрослых за каждым значением в языковом сознании закрепляется 2 способа выражения, используемых попеременно в различных ситуациях речевой деятельности, то в языковой картине мира ребенка-билингва компоненты разных лингвистических систем дополняют друг друга. Так нами была отмечена интересная тенденция: дети-билингвы, говорящие на русском и одном из германских языков, восполняют отсутствие или недостаток в германских языках эмоционально маркированных (в частности, уменьшительно-ласкательных) суффиксов за счет средств русского языка.

Сын, ластясь к матери: «*Liebe Mutterочка!*»; девочка, плача о пропаже любимой вещи: «*Where is my handkerchiefчик?*».

Следует отметить, что подобный уменьшительно-ласкательный суффикс есть и в «детском» английском языке (на что указывает и В. П. Белянин), однако, по нашим наблюдениям, употребляется он только с названиями живых существ: *birdy* вместо *bird* (птица), *horsie* вместо *horse* (лошадь).

Своеобразие словообразовательной номинации свидетельствуют о значимости механизмов генерализации, а не подражания, на этапе активного познания ребенком предметной и языковой действительности.

Мы остановились лишь на некоторых особенностях формирования языковой картины мира у детей раннего возраста. По нашему убеждению, исследование языковой картины мира ребенка может дать ответы на многие вопросы психо- и социолингвистики, лингводидактики и лингвокультурологии.

Литература

1. Береснева Н. И. Взрослая и детская картина мира (по материалам ассоциативных словарей) // Международная научная конференция «Язык и культура»: Тезисы докладов. М., 2001.
2. Кирилина А., Томская М. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. 2005. № 2 (23).
3. Белянин В. П. От сю-сю к норме (о родительском языке, или как взрослые разговаривают с детьми) // Улица Сезам для родителей. Июль-август 1999. № 2. С. 41–42.