

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»

На правах рукописи



МИТРОФАНОВА Ольга Викторовна

**ТЕКСТООБРАЗОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Специальность 10.02.01 – русский язык

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель –
доктор филологических
наук, профессор
С.В. Пискунова

Тамбов 2015

Оглавление

Введение.....	4
ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ И ДЕТСКОГО ТЕКСТА.....	20
§1. Освоение ребенком родного языка.....	20
1.1. Теория развития языковых способностей, стратегии овладения языком.....	20
1.2. Актуализация роли воспроизводимых речевых единиц в тексте детской речи.....	30
§2. История лингвистических и междисциплинарных исследований детской речи.....	36
§3. Коммуникативные условия формирования детской речи.....	47
3.1. Звуковая среда речевой коммуникации.....	48
3.2. Разговорная речь как форма языкового общения детей и взрослых.....	57
§4. Теория текста и особенности детского текста.....	64
§5. Классификация текстов в речи ребенка, овладевающего родным языком	80
Выводы по главе I	96
ГЛАВА II. ДЕТСКИЕ РЕЧЕВЫЕ ТЕКСТЫ ОТ МЛАДЕНЧЕСТВА ДО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	100
§1. Тексты гуления и свирели и речевое общение с младенцами возраста до полугода.....	102
§ 2. Системные звуковые образования в тексте-лепете младенца. Функциональная значимость ритмической организации детского текста....	108
§3. Сильные позиции современных русских фонем <ь> и <ъ> в тексте детской речи.....	116
§4. Тексты в речи ребенка периода дознакового использования языка.....	133
§5. Textoобразующая роль обиходных прозваний и повторов в детской	

речи.....	147
§6. Продуктивная модель текстообразования детской речи	175
Выводы по главе II	201
Заключение	204
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	210
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	236
ПРИЛОЖЕНИЕ I. Описание лингводидактического эксперимента ...	237
ПРИЛОЖЕНИЕ II. Сведения о формировании детской речи в практике семейного обучения	251
ПРИЛОЖЕНИЕ III. Таблица «Характеристика детских текстов гуления по звучности».....	256
ПРИЛОЖЕНИЕ IV. Таблица «Характеристика детских текстов гуления по силе выдоха»	257
ПРИЛОЖЕНИЕ V. Анализ обиходных онимов в селах Моршани и Николине Инжавинского района Тамбовской области (30-90-ые гг. XX века – начало XXI века)	258
ПРИЛОЖЕНИЕ VI. Таблица «Обиходные прозвания человека».....	271
ПРИЛОЖЕНИЕ VII. Тексты детской речи (к параграфу 6 главы II «Продуктивная модель текстообразования детской речи»).....	272

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время ускоряются темпы развития общества, постоянно меняется социальная реальность, в современной нуклеарной семье проявляются негативные последствия пренебрежения традициями прошлого, что вызывает обострение проблем, связанных с развитием личности. В частности, фиксируется отставание психического и речевого развития детей. В этой связи повышается значимость начальных возрастных этапов человеческой жизни и, прежде всего, детства. Будущее страны, народа, языка определяется тем, насколько полноценным носителем языка и культуры, с ним связанной, вырастет каждый ребенок. С помощью речи человек не только получает широкие возможности общения и познания окружающего мира, овладение речью – один из важнейших факторов становления и совершенствования личности. Сегодня, когда стремление XIX в. и первой половины XX в. подготовить детей к взрослой жизни, социализировав ребенка наиболее действенным способом, сменяется на убеждение, что надо не опекать ребенка, а помогать ему, особую важность приобретает онтолингвистика, раскрывающая пути становления языковой личности и последовательнодвигающаяся в русле антропоцентристского направления современного языкознания.

Объект исследования: живая речь ребенка периода овладения языком, структура и семантика образования детского текста.

Предмет исследования: образование текстов детской речи в современной русской коммуникации.

Детскую речь изучали не только лингвисты, но прежде биологи, физиологи, психологи. Ч. Дарвин излагал способы общения ребенка и определял их смысл. Исходные положения учения об онтогенетическом развитии детей принадлежат И.М. Сеченову. Идеи Сеченова получили углубление в школе И.П. Павлова. Павловскую теорию условных рефлексов

применили к изучению детского возраста Н.И. Красногорский, А.Г. Иванов-Смоленский, Н.М. Щелованов и др.

Психологи В. Прейер, К. и В. Штерны, Болдвин, Ж. Пиаже [Пиаже 1932; 1984], Л.С. Выготский [Выготский 1982; 1983], А.Р. Лурия [Лурия 1956; 1979], А.Н. Леонтьев [Леонтьев А.Н. 1981; 1999; 2005], А.В. Запорожец [Запорожец 1986], П.И. Зинченко [Зинченко 1959], П.Я. Гальперин [Гальперин П.Я. 1985], Л.И. Божович [Божович 2001] в своих работах о детстве особое место отводили исследованию речи детей. Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия утверждали: язык – особый вид интеллектуальной деятельности. Л.С. Выготский выдвинул и доказал положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе, а следовательно о смысловом и системном развитии сознания, отражающем внешний мир через посредство языка. А.Р. Лурия тоже занимался разработкой этого вопроса.

Развитие ребенка и развитие его речи изучали также М.И. Лисина [Лисина 2009], Л.А. Венгер [Венгер 1969; 1985; 2010], А.Г. Рузская [Рузская 2007], Ф.А. Сохин [Сохин 2001], Т.Н. Ушакова [Ушакова 2006]. Онтогенез речи исследовали П.П. Блонский [Блонский 1936], В.П. Вахтеров [Вахтеров 2009], Н.И. Жинкин [Жинкин 2009], П.Ф. Каптерев [Каптерев 2003], Г.Г. Тумим, М.П. Феофанов, А.М. Шахнарович [Шахнарович 1995], С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1997; 2000] и др. Большим вкладом в онтолингвистику были работы отечественного советского языковеда А.Н. Гвоздева [Гвоздев 1949; 1995].

Исследования в области возрастной психологии, психолингвистики (в отношении не только нормальных детей, но и умственно отсталых, а также детей с речевыми нарушениями, возникшими при локальных поражениях мозга) явились огромным современным вкладом в изучение познания ребенка, в изучение его речи. В частности, Дж. Брунер и его ученики и коллеги П. Гринфилд, Р. Оливер, Дж. Энглин и др. изучали, в каком возрасте и по каким схемам у ребенка складывается операция обобщения.

За рубежом активно исследуют речевое общение взрослого и ребенка, например Дж. Брунер [Брунер 1977; 1984], П.М. Гринфилд [Гринфилд 1984] (спонтанный диалог), Б. Крафт [Крафт 1984] (инструктивный диалог), а также Дж. Глиссон, И. Димитракопуло, Б. МакУинни, А. Нинио, К. Сноу, М. Шатц, М. Хэллидей, С. Эрвин-Трипп. В России диалог «взрослый-ребенок» анализируется в трудах Т.В. Базжиной, Т.О. Гавриловой, Е.И. Исениной, Н.И. Лепской [Лепская 1997], Е.Ю. Протасовой, С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000] и др.

В последние десятилетия изучением речи детей в России занимались И.Н. Горелов [Горелов, Седов 2001], Е.И. Исенина, Е.С. Кубрякова [Кубрякова 1987; 1991; 1992; 2004], Н.И. Лепская [Лепская 1997], В.К. Харченко [Харченко 1994], С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1997; 2000; 2009], А.М. Шахнарович и др.

В Российской Федерации выпущены первые учебные пособия по онтолингвистике для вузов: «Язык и ребенок: Лингвистика детской речи» [Цейтлин 2000], «Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи» [Гридина 2006].

Долгие годы при тогда еще Ленинградском пединституте работал в постоянном режиме семинар по детской речи, сейчас это – Всероссийский постоянно действующий семинар при Санкт-Петербургском педагогическом университете имени А.И. Герцена, руководителем семинара является Стелла Наумовна Цейтлин. В конце XX века вышли в свет дневниковые записи детской речи и наблюдения над ней [Детская речь 1993; Речь русского ребенка 1994; От нуля до двух 1997; От двух до трех 1998]. В эти же годы были опубликованы словари детской речи [Словарь детской речи 1994; Говорят дети 1996; Детская речь 1996]. Прежде подобные издания выходили только в 20-ых годах прошлого века [Словарь русского ребенка 1926].

Дальнейшее развитие теории онтолингвистики связано с созданием и работой Международной Ассоциации по изучению детской речи (IASCL).

Поэтому возникла необходимость рассмотреть отношение речи ребенка к формированию детского текста на базе теории текста.

Текст начали изучать давно. В древнем мире и в средние века комментировали Панини, Гомера, Присципиана, священные книги. XVIII век отмечен трактатами Н. Буало [Буало 1957], Г.Э. Лессинга [Лессинг 1957], М.В. Ломоносова [Ломоносов 1979] о правилах построения литературного произведения.

Почву для развития теории текста подготовили Й. Вахек [Вахек 1964], Б. Гавранек [Гавранек 1967], К. Гаузенблаз [Гаузенблаз 1978], Едличка, В. Матезиус [Матезиус 2010], Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон [Якобсон 2001] (Пражский лингвистический кружок). За рубежом теорию текста создавали Л. Ельмслев [Ельмслев 2006], Х. Ульдалль, Л. Блумфилд, З. Харрис и др. Выделением категорий текста занимались Х. Вейнрих, Р. Харвег, В. Дресслер и др., в России – И.Р. Гальперин [Гальперин И.Р. 1977; 1980; 1981], Т.Н. Николаева [Николаева 2000].

В России художественный текст исследовали в XIX – первой половине XX вв. А.А. Потебня [Потебня 1976], А.А. Шахматов, Московский лингвистический кружок, ОПОЯЗ в Петрограде, критики и теоретики футуризма, ЛЕФа, В.А. Богородицкий. А.М. Пешковский, В.В. Виноградов. Значительный вклад в изучение текста внесли Ю.М. Лотман [Лотман 1970; 1972; 2000] и М.М. Бахтин [Бахтин 1979; 1997].

Уровневую организацию текста описывали Н.В. Черемисина [Черемисина 1971], Л.М. Лосева [1980], О.И. Москальская [1980; 1981], Е.И. Реферовская [Реферовская 1983; 1989], З.Я. Тураева [1986], Г.Я. Солганик и др.

Связность как основное свойство текста исследовалось А.А. Леонтьевым [Леонтьев А.А. 1979; 1979], И.П. Севбо [Севбо 1969], К. Кожевниковой [Кожевникова 1979], Т.М. Дридзе [Дридзе 1976], И.А. Зимней [Зимняя 1976] и др. Связность текста на семантическом уровне рассматривали Л.К. Чикина, Н.И.

Жинкин, И.А. Зимняя, К.Ф. Седов, Е.И. Реферовская и др. Текстовую связность на коммуникативном уровне анализировали Л.К. Чикина, Н.Д. Зарубина, К. Кожевникова [Кожевникова 1979], О.И. Москальская [Москальская 1981].

Семантический аспект текста представлен в работах И.В. Арнольда, И.Р. Гальперина [Гальперин И.Р. 1981], А.И. Новикова [Новиков 1983], Л.А. Черняховской [Черняховская 1983], Т.А. ван Дейка [Дейк ван 1989], В.Я.Шабеса [Шабес 1989] и др.

Прагматика текста описана в работах А.Г. Баранова, Н.С. Болотновой, А.А. Ворожбитовой, О.Л. Каменской, Е.В. Сидорова и др.

Актуальной в современной лингвистике является разработка теории текстовых единиц: Л.Г. Бабенко [Бабенко 2004], И.П. Смирнов, Н.Д. Арутюнова, Л.М. Лосева [Лосева 1980], Е.И. Диброва, Г.В. Колшанский, О.И. Москальская [Москальская 1981], В.Г. Руделев [Руделев 1979], С.В. Пискунова [Пискунова 2002], В.Г. Григорьев.

Литературоведческий и лингвистический анализ текста существовали параллельно и проводились раздельно. Во второй половине XX века, на пересечении текстологии, лингвистики текста, поэтики, риторики, прагматики, семиотики, герменевтики, возникла теория текста, что нашло своё отражение в практике преподавания специальных лингвистических дисциплин [Бабенко 2004; Валгина 2006; Земская 2010; Алефиренко 2012], это свидетельствует о расширении и продуктивности данной методики и возможности рассмотрения природы детского текста.

Изучение текстообразования детской речи показало следующее. Во-первых, текст определяется иногда слишком широко (отождествляется порой со всей культурой, со всей социальной реальностью и смешивается с дискурсом), иногда определяется слишком узко, когда текстом считаются только письменные источники, вследствие чего текстоцентрическая, функционально-речевая парадигма не работает в полной мере, что сказывается на изучении детской речи

– она слишком препарируется при анализе на отдельные элементы, а ребенка не рассматривают как личность, создающую тексты. Во-вторых, психолингвисты отмечают, что наука имеет большой массив наблюдений за детской речью, однако ни в лингвистике, ни в психологии, ни в педагогике нет общетеоретической концепции, которая объясняла бы, как овладение речью выступает в качестве базы для развития у ребенка всей совокупности познавательных процессов – восприятия, обобщения, целеполагания, оценки [Фрумкина 2007]. Только признание ребенка с самого его рождения полноценным собеседником, способным на ту степень проявления речевой деятельности, которая выражается в создании текста, позволит представить цельную картину о раннем детстве человека.

Таким образом, в результате анализа текста в детской речи были выявлены **противоречия:**

– между текстоцентрической парадигмой в лингвистике и де-факто продолжающейся использоваться в онтолингвистике системоцентрической парадигмой;

– между необходимостью дальнейшего развития теории детской речи и неразработанностью темы текста детской речи.

Данные противоречия определили **проблему диссертационного исследования:**

– каковы текстообразующие факторы в речи ребенка;

– какие теоретические основы и методы практического исследования текста, с одной стороны, и детской речи, с другой, необходимо и достаточно использовать при анализе текста устной речи ребенка?

Актуальность работы связана с дальнейшей разработкой вопросов освоения детьми языка и речи и реализации коммуникативных навыков в условиях современного общения, что способствует дальнейшему развитию антропоцентрического, лингвopsихологического направлений, а также

лингвопедагогики, функциональной стилистики, теории коммуникативной лингвистики.

Лингвистика текста достигла к настоящему времени значительных результатов. Движение вперед связано, с одной стороны, с преодолением тяготения теории над методом, с преодолением тяготения к «возможно более формальным структурным закономерностям в противоположность содержательным» [Паршин 1996: 33], а, с другой стороны, развитие лингвистики текста может и должно быть связано с расширением объекта и предмета исследования. Детский текст, то есть текст от начального периода его порождения и восприятия, представляет собой особое исследование с лингвистических позиций, с использованием имеющихся научных наработок, что способствует дальнейшему развитию теории текста.

Цель исследования состоит в изучении специфики текстов детской речи и способов их языковой реализации как проявления коммуникативных особенностей ребенка на начальном и последующих этапах развития языковой личности.

Гипотеза исследования:

– изучение детской речи в русле текстоцентрической парадигмы, в ходе которого центром анализа речи ребенка становится текст, рассматривающий все явления детской речи, позволит получить ответ на не решенный наукой вопрос, каким образом маленький ребенок за два года овладевает сложнейшими языковыми механизмами;

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи исследования.**

1. Изучить теоретико-методологические основы онтолингвистики и лингвистики текста и применить имеющиеся наработки для анализа текста в устной речи ребенка; уточнить содержание понятия «текст» в отношении детской речи.

2. Классифицировать тексты в речи ребенка, овладевающего родным языком, на основе лингвистического эксперимента и анализа детских речевых текстов гуления, свирели, лепета, текстов периода дознакового и знакового периодов использования языка.

3. Установить роль сильных позиций современных русских фонем <ъ> и <ь> в тексте ребенка как свидетельства развития детской речи.

4. Исследовать бытовые имена, прозвища, фамилии в той местности, где проходил лингвопедагогический эксперимент; изучить, как использование ребенком антропонимов выстраивает прагматику детского текста.

5. Выявить функции ритма, разных видов повторов, актуализированных словосочетаний-синтагм при порождении текстов устной речи ребенка.

6. Найти, определить и охарактеризовать продуктивную модель текстообразования в детской речи.

Методологическую базу исследования составляют: 1) общенаучные философские методы – метафизический на этапе сбора языкового материала и последующего отбора из него сегментов, диалектический (Сократ, Платон, Гераклит, Гегель, К. Маркс) для выявления связи вычлняемых частей с целым; 2) системный подход (в философии – Людвиг фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.А. Лекторский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, В.Г. Юдин и др., в языкознании – И.А. Бодуэн де Куртене, Н.В. Крушевский, Ф.де Соссюр); 3) деятельностный подход (Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); 4) конструктивистский подход к проблеме освоения языка (С.Н. Цейтлин). Из 4-х основных подходов к анализу текста, предложенных О.Г. Ревзиной на основе опыта Н.М. Шанского, Ю.М. Лотмана, И.П. Смирнова, Н.А. Купиной, В.В. Виноградова, Г.А. Золотовой, в работе представлены: 1) лингвистика и стилистика текста (исследование закономерностей строения текста в речи ребенка), 2) интертекстуальный анализ (рассмотрение соотношения в тексте сознания – мышления), 3) миропорождающий анализ

(лингвистическая интерпретация текста как реконструкция мира по тексту ребенка, осваивающего мир). Учитывался также опыт Тамбовской лингвистической школы, которая при анализе текста описывает языковые подсистемы в динамическом аспекте [Пискунова 1989; 1999; 2002 и др.].

Теоретическую основу исследования по детству и детской речи составляют: учение об онтогенетическом развитии детей (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.И. Красногорский, А.Г. Иванов-Смоленский, Н.М. Щелованов и др.), теория стадияльного развития мышления детей (Ж. Пиаже), деятельностная теория развития языковой способности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев), фундаментальные работы А.Н. Гвоздева об усвоении ребенком звуковой стороны русского языка и формировании у ребенка грамматического строя русского языка. Теоретическую основу исследования по теории текста составляют: идеи Пражского лингвистического кружка (Н.С. Трубецкой, В. Матезиус, Р.О. Якобсон, Б. Гавранек, Йозеф Вахек, Едличка, К. Гаузенблаз) о соотношении двух основных функций речевой деятельности, о функции знака; теория уровней языка Л. Блумфилда; изучение связности и цельности как главных свойств текста (И.П. Севбо, А.А. Леонтьев, К. Кожевникова и др.), исследования по определению текстовых категорий (Х. Вейнрих, Р. Харвег, В. Дресслер, И.Р. Гальперин, Т.Н. Николаева, З.Я. Тураева и др.); исследования об участии в построении текста грамматических средств (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.М. Пешковский, Г.О. Винокур, Н.М. Шанский, Ю.М. Лотман, В.П. Григорьев, В.Г. Руделев, С.В. Пискунова и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования осуществлялась на основании следующих документов: 1) «Примерное Положение об освоении общеобразовательных программ в форме семейного образования» (письмо Министерства образования № 995/11-12 от 10.06.1999 г.), 2) Приказ по управлению образования и науки Тамбовской области № 168 от 22.01.2010 г., 3) Приказ по Инжавинскому районному отделу образования № 84 от 01.09.1994 г.);

а в дальнейшем на базе Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Научная новизна исследования связана с тем, что текст в речи ребенка не изучался или изучался фрагментарно [Цейтлин 2003; 2004; 2006; 2012; Ягунова 2013], и заключается она в следующем:

1) теоретико-методологические основы и наработки онтолингвистики и теории текста применяются для анализа текста в устной речи ребенка, в частности выявляются категории детского текста; уточняется содержание понятия «текст» в отношении детской речи;

2) в онтолингвистику вводится текстоцентрическая парадигма;

3) детский текст исследуется на разных этапах онтогенеза, начиная с рождения ребенка;

4) выделяются текстообразующие факторы детской речи;

5) анализ детского текста позволил решить некоторые собственно лингвистические проблемы, в частности, сделать вывод о полноправности ударных гласных [ъ] и [ь] в системе фонем русского языка, а также определить новое антропонимическое понятие;

6) определяется и характеризуется продуктивная модель текстообразования в детской речи.

Теоретическая значимость исследования заключается: в расширении понятия «текст»; в разработке принципов квалификации речевого текста ребенка как главной единицы анализа детской речи; определении текстообразующих факторов ее семантической структуры; выявлении продуктивной модели образования текстов в речи ребенка этапа освоения языка.

Положения, выносимые на защиту.

1. Теоретико-методологические основы и наработки онтолингвистики и лингвистики текста можно и нужно применять для анализа текста в устной речи

ребенка. В процессе овладения языком и освоения текстообразования *детский устный текст* – связное, цельное, часто завершенное творческое поэтическое речевое произведение, построенное с использованием речевых стандартов, несущее разнообразные виды информации и обладающее речевой парадигматичностью.

2. Ускоренному становлению и совершенствованию речи детей способствует: природная звуковая среда; речевое общение с ребенком с самого его рождения; целенаправленная работа со словом окружающих ребенка людей; сочетание разговорной и книжной речи в коммуникативной среде; развитие детей в разных видах человеческой деятельности.

3. Классификация на основе анализа детских речевых текстов как один из инструментов полного отражения сложности и многогранности созревания говорящей личности включает следующие типы: в соответствии с фазами первоначального развития речи ребенка – 1) *тексты крика и плача*, 2) *тексты гуканья*, 3) *тексты свирели*, 4) *тексты лепета (произношения слогов)*, 5) *тексты модулированного лепета*, 6) *тексты автономной (ситуативной) детской речи*, 7) *тексты настоящей речи*; по форме речи – 1) *пассивную речь*, 2) *монологи*, 3) *диалоги и полилоги*; по отражению в детских текстах языковой системы – 1) *текстовые образования*, 2) *собственно тексты*. 3) *тексты – языковые упражнения*.

4. Тексты *гуления и свирели* характеризуются связанностью, цельностью завершенностью, коммуникативной направленностью, смысловой наполненностью компонентов; повторения звуков, слогов и однотипных звуково-слоговых структур выступают в этих текстах как средства внутритекстовой связи. *Текст-лепет* – это стройное системное образование, оформлено фонетически и структурно. Организация текста лепета указывает на освоение языка в плане не только фонетическом, но и функциональном.

5. Последовательное и закономерное функционирование ударных гласных звуков [ъ] [ь] в тексте речи маленьких детей (при освоении произношения согласных, освоении сочетаний согласных, освоении грамоты), а также в речи детей-подростков и в речи взрослых людей (при произношении звательной формы; произношении предлогов, оканчивающихся на согласный; произношении конца слов разных других частей речи в разговорной речи) дают основание считать их полноправными фонемами русского языка.

6. Оним, выявленный и определенный как понятие «обиходное прозвание», воплощает и демонстрирует антропонимическую системность. Овладевая языком, маленький ребенок в первую очередь осваивает слова, называющие членов семьи, его самого, а потом и чужих людей, при этом он ориентируется именно на обиходные прозвания. Употребленные в детском тексте, обиходные прозвания играют в нем организующую роль.

7. Ритм и повторы – текстообразующие компоненты детской речи, функции которых являются системообразующим, эмоциональным и познавательным фактором. Ребенок повторяет, чтобы осознать языковое явление. Связность детского текста самодовлеющая и сверхизбыточная даже для устной речи. Нереализованные синтаксические позиции отсутствуют, но компенсируются тем, что ребенок старается уравновесить содержание и его грамматическое выражение. Этому также способствует мелодичность и поэтичность детской речи, которая близка стихотворным и песенным произведениям.

8. Тексты детской речи с большой степенью отчетливости выявляют особенности того или иного периода познавательного развития ребенка и передают особый тип его речевой деятельности, развития языковой личности и формирования текста как основы коммуникации.

9. Продуктивная модель текстообразования детской речи – это полный параллелизм с заменой одного фразового компонента на новый, семантически и морфологически ему близкий. Данная модель – это не только универсальный

инструмент отработки произношения звуков, отработки словообразовательных типов, освоения морфологических норм, не только удобный и эффективный способ выявления, формирования и запоминания синтаксических конструкций, но и универсальный инструмент создания связного, целостного и завершенного текста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что одновременно с анализом детских речевых текстов и в соответствии с признаками этих текстов были выработаны конкретные рекомендации по общению с ребенком и речевому развитию ребенка, овладевающего родным языком. Эти рекомендации подтверждаются экспериментальной проверкой и доказывают свою обоснованность, состоятельность и эффективность. Результаты исследования дают возможность разрабатывать лингвистически, психологически и педагогически выверенные подходы к анализу детской речи, что способствует развитию теории текста и онтолингвистики. Область применения диссертации: теоретическая и практическая фонология, теория текста, прикладная лингвистика, лингводидактика, практика обучения устной и письменной речи, практика преподавания лингвистических дисциплин в вузе и школе. В целом работа по выявлению организации, структуры устного текста детей в период формирования речи помогает увидеть ранние этапы их интеллектуального развития и повлиять на него.

Методы исследования. Для решения поставленных в диссертации задач использовались теоретические методы: изучение и анализ теоретических и прикладных исследований в области теории текста, онтолингвистики, общей, возрастной и педагогической психологии; эмпирические методы: эмпирический анализ, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты, сравнение, описание; метод теоретического познания – гипотетико-дедуктивный; общелогические методы и приемы: анализ и синтез, обобщение, индукция и дедукция, метод единственного различия (как индуктивный метод

установления причинных связей), моделирование, системный подход, структурно-функциональный (структурный) метод.

На основе опыта Э. Бенвениста, Ю.С. Степанова, В.И. Кодухова, И.П. Распопова, А.М. Мухина, З.К. Тарланова, В.Б. Касевич, С.В. Пискуновой в диссертации применялись следующие **методы анализа текста**: 1) сегментация и субституция – при рассмотрении организации текста детской речи и при рассмотрении компонентов этого текста, 2) при анализе предложений – логико-грамматический метод Н.И. Греча, акад. И.И. Давыдова, акад. Ф.И. Буслаева и К. Беккера; психолого-синтаксический метод Штейнталя, Вундта, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова, Пауля, А.А. Шахматова; метод описания синтаксических явлений с опорой на учение о частях речи (А.А. Потебня, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов); формально-грамматический метод (школа акад. Ф.Ф. Фортунатова: А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон).

Выбор того или иного метода был продиктован характером детского текста: позиционно-морфологический (Московская фонологическая школа, Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров, А.А. Реформатский, П.С. Кузнецов, Н.Ф. Яковлев и др.), метод оппозиций (Пражская функциональная школа, Н.С. Трубецкой, и Тамбовская лингвистическая школа, В.Г. Руделев, создавший трехаспектную теорию фонологии, которая соединила фонологические модели анализа, синтеза и коррекции); тексты периода детского словотворчества требовали морфемного анализа (Н.М. Шанский, А.М. Пешковский, В.В. Лопатин и др.), словообразовательного анализа (Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, З.К. Тарланов и др.); периоду развития грамматики слова в детском тексте соответствовал традиционный комплексный метод (Г. Пауль, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.А. Потебня, И.И. Мещанинов и др.).

В диссертации использовался графический метаязык.

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигалась разработкой понятийного аппарата проблемы исследования;

комплексным научно-теоретическим обеспечением исследования на всех уровнях – общенаучном, методическом; опорой на фундаментальные философские, психологические, лингвистические, фило- и онтогенетические, а также онтолингвистические концепции и теории; репрезентативностью выборки исследования; использованием филологического анализа текста (анализа, обеспечивающего объективность подхода); осуществлением количественного и качественного анализа экспериментальных данных реально зафиксированного фактического материала.

Материалом исследования послужили наблюдения за формированием детской речи и порождением текстов в ней. Наблюдения проводились поэтапно с 1983 г. по 2014 г.

На первом этапе (1983 – 2007) собирался лингвистический материал (записывалась последовательно речь детей возраста от рождения до 8 лет, фиксировались примеры местных и семейных антропонимов) и проводился лингвопедагогический эксперимент.

На втором этапе (2007 – 2009 гг.) изучалась различная литература по проблеме исследования; обобщался опыт изучения текста и детской речи; анализировались детские речевые тексты гуления, свирели и лепета.

На третьем этапе (2010 – 2012 гг.) проводился анализ результатов эксперимента; характеризовались детские речевые тексты дознакового и знакового периодов использования ребенком языка; анализировались повторы в текстах ребенка и ритм этих речевых произведений.

На четвертом этапе (2013 – 2014 гг.) была выявлена и проанализирована продуктивная модель образования устного детского текста; были обобщены и систематизированы материалы исследования, подведены итоги работы, обсуждены результаты исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждались на научно-

практических конференциях: международных (Москва-2011, Тамбов-2012), Всероссийской с международным участием (Куйбышев-2012), региональной (Тамбов-2009) – и получили положительную оценку; обсуждались на заседаниях научного семинара аспирантов кафедры русского языка Института филологии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Основные положения и результаты диссертации нашли отражение в 13 статьях, 4 из которых опубликованы в изданиях, входящих в перечень ВАК («Вестник Тамбовского университета», международный журнал «Социально-экономические явления и процессы» (Тамбов), «В мире научных открытий» (Красноярск), журнал Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина «Филоlogos» (Липецкая область)).

Структура работы. Диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения, списка использованной литературы – 283 единицы; Приложений.

Общий объем диссертации – 274 страницы.

ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ И ДЕТСКОГО ТЕКСТА

§ 1. Освоение ребенком родного языка

1.1 Теории развития языковых способностей, стратегии овладения языком

До XIX века считалось, что ребенок от взрослого принципиально не отличается, в детском развитии нет ничего заслуживающего серьезного внимания; но затем рождается мысль о том, что мир детства радикально отличается от мира взрослых. Первыми открывателями детства стали художники и писатели, далее к изучению начального этапа человеческой жизни обратились психологи, выделив детскую психологию, которая стала изучать закономерности развития психики ребенка и психологические особенности детей различного возраста. Основателем детской психологии считается немецкий биолог и психолог В.Т. Прейер. Одним из пионеров дифференциальной психологии и психологии личности является В. Штерн, немецкий психолог и философ.

Детство – это «этап индивидуального развития, начинающийся с рождения ребенка и завершающийся взрослением», он «охватывает разные границы, что связано с условиями социализации, а также характером воспитания и обучения... на основе традиций, выработанных культурой того или иного народа» [Психологический словарь 2007: 217]. Периодизация детства включает: младенчество (от рождения до одного года), раннее детство (от одного года до трех), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет) и младший школьный возраст (от 6-7 до 11-12 лет); в европейской культуре детство отделено от взрослости переходными этапами – отрочеством и юностью

[Психологический словарь 2007: 218]. Есть более подробное деление: «...период новорожденности – от момента рождения до одного-двух месяцев; младенчество – первый год жизни; раннее детство – второй и третий годы жизни; дошкольное детство – от трех до шести лет; младший школьный возраст – от шести до десяти-одиннадцати лет; подростковый возраст – от одиннадцати-двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет; ранняя юность – до семнадцати лет» [Коломинский 1986: 54].

Диссертационное исследование связано с изучением текста в речи детей возраста от рождения до 6-7 лет, т.е. периодом младенчества, раннего детства и дошкольного возраста.

«Детская речь – особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 131]. История описания детской речи начинается с интенсивного изучения развития речи в советской детской психологии. Собственно лингвистическое изучение речи ребенка началось в психолингвистике (психолингвистике развития), рассматривающей детскую речь как «речевую деятельность, которой свойственно употребление специфических средств для речевого общения» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 131].

Детская психология ориентировалась на цели обучения родному языку и на исправление речи в случае врожденной или приобретенной патологии. Для получения знаний о развитии речи ребенка (ребенка без особых проблем), отмечает Р.М. Фрумкина, нужно много и ежедневно наблюдать за его поведением и, строго говоря, быть профессионалом [Фрумкина 2007: 104-105]. Поэтому имеет положительное значение опыт великого швейцарского психолога Жана Пиаже, наблюдавшего за своими тремя детьми в семье, т.е. в естественных условиях. Многие ученые, изучавшие детскую речь, вели наблюдения за

собственными детьми в своей семье: за рубежом – В.Т. Прейер, В. Штерн и др., в России – Н.А. Рыбников, К.И. Чуковский, А.Н. Гвоздев, В.С. Мухина и др.

Наука, по мнению Р.М. Фрумкиной, имеет большой массив наблюдений за детской речью, но не имеет теории, которая «объясняла бы, как «на самом деле» формируется речь ребенка, как овладение речью выступает в качестве базы для развития у ребенка всей совокупности познавательных процессов – восприятия, обобщения, целеполагания, оценки» [Фрумкина 2007: 104]. Говоря о теории, исследователь настаивает на необходимости такой системы обобщенного знания, которая бы содержала объяснение объективных механизмов становления детской речи.

Следует обратить внимание на следующие научные теории, которые получили достаточно хорошую известность и результативность.

1. Имитационная теория.

Долгое время считалось, что ребенок учится говорить в результате слушания речи взрослых и повторения, постоянной практики в использовании услышанного. Указав, что такая точка зрения определялась уровнем развития психологии и других наук о человеке, А.М. Шахнарович пишет: «Огромные интеллектуальные возможности ребенка, о которых мы не подозревали, были обнаружены сравнительно недавно. Имитативная теория овладения языком преуменьшала активность ребенка, отводила ей какую-то роль лишь в деятельности с готовыми речевыми образцами – высказываниями, которые ребенок в готовом виде получает от взрослых» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 16].

2. Теория речевых стимулов и реакций (Л. Блумфилда).

Учение связано с исследованием влияния разнообразных стимулов, когда ребенок производит какие-то звуки и повторяет их что приводит к рождению навыков речи.

Эта теория развивалась в русле одного из наиболее распространенных в западной психологии направлений – бихевиоризма, философской основой которого является прагматизм Дж. Уотсона, К. Лешли, А. Вейса и др. Необихевиоризм К. Халла, Э. Толмена и Э. Газри использовал павловское учение. «...необихевиористы..., применяя условно-рефлекторную методику, игнорируют роль мозга в поведении. Современный бихевиоризм изменил формулу «стимул – реакция», включив между двумя ее членами так называемые «промежуточные переменные» (навык, потенциал возбуждения и торможения, потребность и т.д.)» [Философский словарь 1963: 50].

3. Модель языкового сознания в онтогенезе (П.П. Блонского).

Отечественный педагог П.П. Блонский выделил четыре стадии процесса освоения слова: 1) за словом следует слово; 2) за действием следует слово; 3) за словом следует действие; 4) слово заменяет действие. Концепция Блонского основана на знаковой природе языка и на развитии этой природы языка у ребенка.

4. Теория стадийного развития мышления ребенка (Ж. Пиаже).

Ученые, опирающиеся на эту модель, в структурах детской речи находят отражение периодизации, предложенной Жаном Пиаже: 1) сенсомоторная стадия развития; 2) дооперациональная; 3) стадия конкретных операций; 4) стадия формальных операций.

Р.М. Фрумкина оценивает теорию Жана Пиаже как одну из возможных моделей развития мышления, а об освоении языка замечает, что «стадии» Пиаже относятся вовсе не к детской речи как таковой, а к этапам общего психического развития ребенка; правда, психолингвист признает: речь и интеллект связаны так тесно, что не всегда удается разделить их изучение; при исследовании познавательных процессов у ребенка мы очень редко можем полностью отвлечься от уровня владения речью [Фрумкина 2007: 135, 122]. В.П. Белянин так оценивает значение теории, представленной швейцарским ученым: дал

«обоснованный ответ на вопрос о соотношении биологического и социального...» [Белянин 2007: 64].

В настоящей работе использовались идеи Пиаже при анализе текстов дознакового использования ребенком языка. Теория стадийного развития мышления ребенка – надежный общий инструмент для того, чтобы понимать маленького ребенка.

5. Теория врожденных знаний Ноама Хомского. Теория изложена в рецензии ученого на книгу Б. Скиннера «Verbal Behavior», в труде «Аспекты теории синтаксиса» и имеет многочисленных сторонников и, надо признать, число их растет, имеет она и противников.

Суть позиции Ноама Хомского и Дж. Каца состоит в следующем: у ребенка есть врожденное предрасположение выучить язык, человеческий мозг обладает врожденной структурой, содержащей внутриязыковые принципы.

А.А. Леонтьев говорит, что у него не вызывают сомнений наблюдения Д. Макнилы над первыми детскими двучленными высказываниями – этот зарубежный ученый общие идеи Хомского и Каца прилагал к детскому речевому материалу, но он выступает против объяснения в различении ребенком объектов и предикатов как врожденной способности; теория Хомского считалась бы доказанной, если бы был прослежен генезис и ранние ступени развития не только речевых, но и других умений ребенка, прослежено складывание его отношений с миром как целостная система, а этого сторонники концепции «врожденных знаний» как раз и не делают [Леонтьев А.А.2005: 173-174]. Автор пишет о том, что подробный теоретический анализ концепции американского лингвиста дан А.М. Шахнаровичем и Н.В. Уфимцевой. Далее он продолжает, что Д. Слобин и Т. Бивер, ученики Н. Хомского и Дж. Миллера, в 1970-1980-х гг. пришли к мысли, что так называемые врожденные знания, ответственные за усвоение языка, имеют социальную и когнитивную природу.

В.П. Белянин сообщает о представляемой теории с опорой на позиции А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии: «Если школа Хомского постулирует врожденность языковой способности, то говоря о развитии сознания ребенка, отечественные ученые говорят о высокой организованности мозга и его неспециализированности. Именно исходная неопределенность функционирования мозга, создаваемая отсутствием жесткого генетического программирования, и открывает перед индивидуальным развитием огромные возможности» [Белянин 2007: 66].

Показателен анализ концепции врожденных знаний, выполненный Джоном Андерсоном в его книге «Когнитивная психология». Он пишет, что формально можно доказать, что утверждение Хомского верно, т.е. должны существовать ограничения на возможные формы естественного языка. «Хомский утверждал, что эти ограничения специфичны для языка. Именно это утверждение вызывает серьезный вопрос: на что распространяются эти ограничения – на форму универсалий естественных языков или на форму универсалий познания? ...многие из универсалий языка, очевидно, имеют когнитивное происхождение и, следовательно, не могут служить подтверждением позиции Хомского» [Андерсон 2002: 367].

Теория врожденных знаний имеет и своих сторонников. В частности, ее разделяют многие деятели гуманной педагогики. Гуманистический подход в педагогике начался с И.Г. Песталоцци, М. Монтессори и Я. Корчака. В России идеи И.Г. Песталоцци разделяли Л.Н. Толстой, педагоги П.Ф. Лесгафт и П.Ф. Каптерев. Последователями Я. Корчака в России стали В.А. Сухомлинский и Ш.А. Амонашвили. После перестройки Ш.А. Амонашвили стал основоположником направления гуманной педагогики в СССР, развивая идею духовного основания гуманности. Сподвижница Ш.А. Амонашвили, его супруга, В.Г. Ниорадзе, доктор педагогических наук, профессор, автор системы развития письменноречевой деятельности у школьников, так пишет о Н.

Хомском: «Судя по полученным данным, ученый делает вывод о наличии в каждом ребенке некой глубинной внутренней грамматики, универсальной и единой для всех языков. Выходит, что способность говорения у каждого ребенка изначально заложена, по-видимому, по причине того, что особь человеческая возникла как разумная сущность. Ведь философы утверждают в один голос: «Думаю, следовательно, существую»» [Ниорадзе 2012: 42]. Концепция американского лингвиста здесь просто принимается на веру, а фактически вульгаризируются.

Заслуживает внимания отношение к теории Ноама Хомского доктора биологических наук, академика РАН и РАЕН, президента Института квантовой генетики П.П. Гаряева: идея о врожденности «универсальной грамматики» наводит на мысль о возможном родстве знаковых структур ДНК и речевых образований, и указанное положение подтверждено обнаружением родства фракталей ДНК и человеческой речи. Резюме биолога: «Суть человеческого языка инвариантна для всех людей. Основываясь на собственных исследованиях и работах по лингвистической генетике, мы полагаем, что эта инвариантность распространяется глубже, достигая макромолекулярных смысловых («речевых») структур хромосом» [Гаряев 2005: 26].

Выводы П.П. Гаряева доказательны, глубоки, чрезвычайно интересны, современны и в то же время многое объясняют из древних знаний человечества. Тысячелетия люди развивают язык, но и язык развивает мозг людей, так что врожденность, о которой говорят Н. Хомский и П.П. Гаряев, складывалась постепенно, сформировав феномен человеческого интеллекта за очень длительное время. «Врожденность» – неточное понятие.

Объективно заслуги Ноама Хомского в той области, которая сопрягается с диссертационным исследованием, оценены в «Истории языкознания»: «Н. Хомский стимулировал резкий, революционный поворот в американской, а затем и мировой лингвистике к динамическому рассмотрению языка с учетом

данных психологии (особенно когнитивной). Он выдвинул идеи о врожденности языка, о различении лингвистической компетенции и употребления» [Сусов 2006: 259].

6. Деятельностная теория развития языковой способности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев).

Л.В. Щерба определил важнейшие аспекты языковых явлений: 1) речевая деятельность, 2) языковая система (представленная в грамматиках и словарях), 3) языковой материал (тексты). Ученый отмечал: речевая деятельность – это процесс, и он осуществляется благодаря работе речевого психофизиологического механизма человека (данный механизм ученый называл речевой организацией).

В книге «Язык и дети» [Негневицкая, Шахнарович 1981] указано, что имитативная теория овладения языком, преуменьшая активность ребенка, отводила ей подражательную роль лишь в деятельности с готовыми речевыми образами, высказываниями, которые ребенок в готовом виде получает от взрослых; при этом допускалось даже наличие «пустых форм» – готовых речевых форм, которые ребенок подражательно усваивает, не понимая их значения (К.Д. Ушинский). Следует заметить: когда говорят о том, что дети, как попугаи, только повторяют сказанное взрослыми (а эта точка зрения, устарев и не подтвердившись в научных кругах, все же бытует в сознании многих людей, в т.ч. в сознании родителей), то не учитывают, что даже повторение ребенком действий взрослого, а также воспроизведение им звуков, слогов, фонетических слов, речевых тактов и фраз связано с детской практикой – с движением, игрой, с каким-то маленьким делом, с обучением чему-либо. Эти практические упражнения дополняют речевое и утверждают мыслительное. Ребенок повторяет то, что услышал, а это необходимо для базы языковой, создания своего в речи. Например, двухлетний Леша Половых (наблюдения за ним проводились в ходе эксперимента), видя, как отец откручивает болты на колесе

телеги, берет у него ключи (при этом отец ему говорит: «*Что, ключ взял? Молодец, работай!*») и идет уже к саням, ищет на них болты и приставляет к ним свой ключ, делает вращательные движения, как бы пытаясь открутить болт. Потом возвращается к отцу и телеге, кладет ключ и берет другой (отец говорит: «*Что, не подошел? Другой ключ взял?*») и опять идет к саням – и так много-много раз. Ребенок не просто повторяет, он начинает мыслить, начинает думать. Ребенок хочет участвовать в деле близкого человека, хочет понимать. Очевидна потребность в мысли, для этого ребенку нужно языковое и практическое действия.

У детей практическая деятельность начинается раньше речевой деятельности. Так, игра в инструменты взрослых (те же ключи) предшествует говорению. Практическая деятельность постепенно оформляется в речи, а речь оформляет мысль и развивает ее далее до состояния творчества, если у человека появляется к тому желание. После того, как выравниваются практические и речевые интересы, начинается интенсивный процесс словесного обновления всего того, что накапливается в жизни ребенка. Сначала языковой запас его невелик, постепенно его объем в памяти увеличивается, а реализуется мыслительной способностью.

В результате психолингвистических экспериментов исследователями было установлено: «Ребенок... не принимает готовых форм, а конструирует их, причем по известным правилам. Эти правила определены тем, что ребенок овладевает знаком языка как совокупным семантическим и грамматическим единством («психологическим орудием», по Л.С. Выготскому)» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 40].

Психологическая наука установила также, что базой языкового развития является деятельность ребенка с предметами. Это открытие известного отечественного ученого Д.Б. Эльконина, которое состоит в следующем. Овладение языковой действительностью – это формирование действий с ней, но

действий таких же, как с материальными предметами. Производя действия с элементами языка как с элементами предметного мира, ребенок формирует представление о явлениях языковой системы. У ребенка соотносятся друг с другом знания о предметном мире и знания о языке; чтобы найти эти соответствия, ребенку надо включить мысль. Все время работает в связке треугольник: мысль (мыслительные способности и возможности) – речь – предмет (действия с предметами). Поэтому верно рассуждение Д.Б. Эльконина о том, что язык представляет собой грандиозную по своей сложности систему средств, предназначенных для общения и выработанных человечеством в ходе исторического развития, и «составляет для ребенка такую же реальную действительность, как и все другие предметы» [Эльконин 1960: 199].

С.В. Воронин, сутью теории которого стали положения о том, что язык имеет изобразительное происхождение, и языковой знак на начальном этапе филогенеза отприродно (примарно) мотивирован, изобразителен, высоко ценил деятельностную теорию языковой способности: он считал важным тот факт, что примарно мотивированный характер знака в онтогенезе связывается с его деятельностно детерминированным характером [Воронин 1982: 145].

Проведенные в 80-90-ых гг. XX века исследования в области детской речи показали, что существуют две стратегии, или тенденции усвоения языка. Первая – аналитическая (левополушарная), это движение от части к целому, от однословных фраз к фразам из двух, трех и более слов. Вторая стратегия речевого онтогенеза – синтетическая, холическая, или холистическая (правополушарная), это движение от целого к части, от целого к расчленению на части даже в фонетическом плане, ребенок нацелен сразу на цельное высказывание. Соответственно различают референциальных детей (которые мало, но правильно для своего возраста говорят) и экспрессивных детей (труднопонимаемых, детей – «болтунов»). Т.И. Зубкова дополняет: а) можно говорить о сложном переплетении обеих стратегий в речи большинства детей

[Зубкова 1999: 73], б) «... выбор вида речи может быть связан с ситуацией общения...» [Зубкова 2004: 101]. Если бы детскую речь рассматривали в русле текстоцентрической парадигмы, то было бы понятно, что в представленных исследователем наблюдениях описаны два способа создания текста. Т.И. Зубкова полагает, что преобладание аналитической или холистической стратегии при усвоении родного языка в детстве и в речевом поведении в целом может быть выявлено с помощью лингвистического анализа письменного текста на этапе, когда информанты научатся его создавать [Зубкова 2004: 103]. Устные тексты детской речи, т.е. тексты уже этапа освоения языка, обладают всеобъемлющей информацией для самых разнообразных характеристик: собственно текстовых, лингвистических, психологических, логических и т.д. Поэтому диссертационное исследование посвящено изучению детских речевых текстов и способов их языковой реализации как проявления коммуникативных особенностей ребенка на начальных этапах его развития.

1.2. Актуализация роли воспроизводимых речевых единиц в тексте детской речи

Нерешенным в лингвистике и психолингвистике остается вопрос, имеет ли речевая деятельность творческий характер. Ученые по-разному отвечают на него: 1) речевая деятельность – это процесс самостоятельного создания нового, оригинального [Негневицкая, Шахнарович 1981]; 2) главными в работе языка являются цельные, единые отрезки речи – «стационарные частицы», которые сохраняются и воспроизводятся в сознании [Гаспаров 1996; Караулов 2010]; 3) в речевой деятельности встречаются явления, которые воспроизводятся, но происходит это в ходе творческого процесса, что связано с порождением текстов каждый раз в изменяющейся обстановке [Горелов, Седов 2001; Красных 2002], это способствует развитию языковой способности [Выготский 1982; 1983; Леонтьев А.А. 1969; 2005; Леонтьев А.Н. 1981; 1999; 2005; Лурия 1979].

Индукция и дедукция, использованные К.И. Чуковским в его книге «От двух до пяти» в борьбе с имитативной теорией овладения детьми языком, приводят автора к выводу о том, что дети, «принимая языковое наследие предков и даже создавая из предоставленного им материала свои «собственные» слова и речения, тем самым приобщаются к народному творчеству, ибо ни один из неологизмов ребенка никогда не выходит за рамки, установленные народной традицией» [Чуковский 1990: 79]. Уникальными многообразными примерами из области лексики, грамматики писатель доказывает наличие у маленького ребенка повышенного языкового чутья, повышенной речевой одаренности, но подчеркивает: «... развитие речи ребенка являет собою единство подражания и творчества» [Чуковский 1990: 24].

М.С. Каган, отталкиваясь от структуры человеческой деятельности в целом, выделил виды, среди которых назвал в т.ч. деятельность коммуникативную (к которой относится язык) и художественную (при которой создаются несуществующие модели) [Каган 1974]. Одни из атрибутивных характеристик творческой деятельности, названных М.С. Каганом, – наличие сознания и самосознания. Естественно, сознание ребенка еще только формируется, и поэтому ставить детей в один ряд с творцами слова нельзя. Правила методологические не позволяют полностью принять позицию о творческом характере речевой деятельности. В то же время те, кто наблюдает за речью маленьких детей, знает, что языковые особенности каждого ребенка неповторимы. Индивидуальна речь уже маленького ребенка потому, что он растет в индивидуальных условиях, в индивидуальной семье, и речь его складывается в определенных индивидуальных семейных традициях. Именно в период формирования речи дети проявляют наибольшую тягу к созданию нового, своего. Это возможно только в силу творческого характера речевой деятельности вообще. И дело не только в новом слове, которое придумывает ребенок. Он покрывает своими неправильностями свои недостатки лексические.

Самое главное, что именно этим неологизмом ребенок станет обозначать, как станет применять его и использовать в своем контексте, – это и будет деятельность речевая, а постепенно и практическая. Но овладение языком – очень сложный процесс. Маленькие дети на определенном этапе начинают использовать в своих высказываниях и текстах как блоки цельные речевые отрезки (небольшие предложения, словосочетания). Выходя из семьи, дети ищут уже интересные речевые потоки, ищут творческих людей, которые восхищают их, служат примером. Например, в селе Моршань Инжавинского района Тамбовской области ребята шли к местному сказителю Коле Корнею слушать его истории, которые обогащали их речь.

Роль воспроизводимых речевых частиц (синтагм-словосочетаний) в ходе творческого процесса порождения речи можно проследить в тексте мальчика Димы (8 лет и 4 месяца), когда он произносил с интонацией ведущего новостей спорта на радио:

– Новости спорта.

– В одной четвёртой розыгрыша футбольной Лиги Чемпионов команда Орастайи уступает 2:5 команде Дженоа. Идет 25-ая минута игры.

– В других играх идут 86-ые минуты. Команда Манчестер-Кана ведёт со счетом 1:0 у ЦНТ. Напоминаем, первый матч завершился в пользу команды ЦНТ.

– В другой игре команды ЦСКПана подопечные Сэнта Эди ведут со счётом 5:1 у команды Кёйфа.

– Команда Меранда ведёт со счётом 8:2 у команды Реал-Ра.

– Команда Утланды выиграла кубок Сааны УЕФА.

– Это были новости спорта.

Известно, что восприятие любого текста связано с пресуппозицией – фоновыми знаниями (ФЗ). В данном случае это, по классификации В.Я. Шабеса, социальные, коллективные и индивидуальные фоновые знания [Шабес 1989].

Социальные ФЗ – о спорте вообще, о футболе в частности. Коллективные ФЗ – известные спортсменам-футболистам, специалистам в области этого вида спорта, любителям футбола (здесь – об УЕФА, о турнире Лиги Чемпионов, о том, что команда в Лиге Чемпионов играет с одним и тем же соперником дома и в гостях, и это объясняет фразу «*Напоминаем, первый матч завершился в пользу команды ЦНТ*»). Индивидуальные фоновые знания, известные членам семьи Димы: названия упоминающихся в тексте команд придуманы самим мальчиком и сестрами по его просьбе, каждый ребенок в многодетной семье придумывал для брата название команды, а также фамилии и имена игроков. Мальчик Дима, когда играл один во дворе, одновременно комментировал свой матч, называя разных игроков придуманными в семье фамилиями и именами. Речевая деятельность ребенка, таким образом, воплощает спортивную и журналистскую деятельность в игровой форме.

Основными конструктивными свойствами текста исследователи называют связность и целостность. По Н.С.Валгиной, целостность предполагает наличие тематического, концептуального и модального единства [Валгина 2003]. В представленном детском речевом устном тексте наблюдается единство темы, оно обеспечивается тождеством референции – здесь соотносятся слова с одним и тем же предметом изображения. Целостность текста реализуется через интеграцию: части связаны в единое целое, и это в детском новостном сообщении очевидно. Как очевидна и его завершенность, что тоже есть проявление целостности текста. Заключение «*Это были новости спорта*» возвращает к началу – «*Новости спорта*»: это окольцовка композиции.

От целостности текста исследователи приходят к связности, проявляющейся через когезию, ретроспекцию и проспекцию. В общем плане связность определяют через повтор. Повторы синтагм-словосочетаний, устойчивых для спортивных сообщений, в тексте мальчика Димы имеют явную печать жанра информации со спортивной тематикой, в данном случае

футбольной. Необходимое качество этого жанра – точность, она реализуется устойчивыми оборотами, словосочетаниями, принятыми в футболе для обозначения стандартов игры. Параметры, обеспечивающие точность информации в данном тексте ребенка, подтверждающие адекватность семантики и формы, состоят в следующем: 1) определение сферы, из которой подается информация, – *спорт*; 2) определение разряда информации – *новости*; 3) название вида спорта – *футбол*; 4) название турнира – *Лига Чемпионов*; 5) название периода турнира – *одна четвертая*; 6) название характера соревнования – *игра, розыгрыш*; 7) название команды («команда *Орастайи*», «команда *Дженоа*», команда *Манчестер-Кана*», «команда *ЦНТ*», «команда *ЦСКПана*», «команда *Кёйфа*», «команда *Меранда*», «команда *Реал-Ра*», «команда *Утланды*»); 8) называние счета; 9) название футбольной игры – «*матч*»; 10) определение порядкового номера футбольной игры – «*первый*»; 11) называние спортсменов по отношению к тренеру – «*подопечные*».

Это соответствует словосочетаниям-футбольным штампам, реализующим параметры точной информации в профессиональном тексте: 1) «*новости спорта*», 2) «*Лига Чемпионов*», 3) «*футбольная Лига Чемпионов*», 4) «*розыгрыш футбольной Лиги Чемпионов*», 5) «*одна четвертая розыгрыша футбольной Лиги Чемпионов*», 6) «*ведет со счетом*», 7) «*ведет со счетом 1:0*», 8) «*ведет со счетом 1:0 у ЦНТ*», 9) «*ведет со счетом 5:1 у команды Кёйфа*», 10) «*уступает команде*», 11) «*уступает команде Дженоа*», 12) «*завершился в пользу*», 13) «*завершился в пользу команды*», 14) «*завершился в пользу команды ЦНТ*», 15) «*выиграла кубок*».

В тексте выделены грамматические и смысловые единства, из которых, вместе с предикативной основой, построены фразы. В этом структурная роль синтагм-словосочетаний в представленном речевом образовании.

В качестве реальности существования текста детской речи в процессе общения являются выделенные у ребенка повторы и клишированные для

футбольных комментариев и сообщений целые высказывания: *«Команда уступает команде...», «Идет ... минута игры», «Матч завершился в пользу команды...», «Это были новости спорта».*

Следовательно, ребенок, используя форму жанра спортивной информации и устойчивые выражения, характерные для этого жанра, способен строить собственное сообщение о придуманных футбольных командах и фактически о придуманном турнире этих команд, то есть готовые речевые блоки использует в творческом процессе создания оригинального текста, построенного на знании футбола, понимании его и любви к этому виду спорта. То есть, наблюдается в детском тексте единство стандарта и того нового, своего, которое вносит ребенок в усвоенную им форму спортивной публицистики. Так выявляется смысловая роль употребленных словосочетаний, что характерно для общения современных коммуникантов.

Когда говорят о том, что дети, как попугаи, только повторяют сказанное взрослыми (а эта позиция, устарев, все же бытует в сознании многих людей, в том числе в сознании иных родителей), то не учитывают, что каждое повторение ребенком звуков, слогов, фонетических слов, синтагм, высказываний связано с его практикой, с движением, с игрой, с каким-то маленьким делом, с обучением чему-либо. Эти практические упражнения дополняют речевое развитие и утверждают мыслительное. На определенных этапах роста ребенка в его речи актуализируются те или другие единицы речевого потока. Чаще всего актуализируются синтагмы – речевые такты, по строению своему в основном представляющие собой словосочетания.

Понятие актуализации было объяснено еще Аристотелем как означающее изменение бытия. В марксистской философии это понятие не применялось. В 1932 году Б. Гавранек (Пражский лингвистический кружок) в статье «Задачи литературного языка и его культура» вводит понятие актуализации языковых средств, под которой понимает такое использование языковых средств, которое

привлекает внимание, например, живая поэтическая метафора. Теперь под актуализацией в языкознании понимают «реализацию потенциальных свойств языковых элементов в речи, приспособление их к требованиям данной речевой ситуации» [Словарь лингвистических терминов 1974]. Механизм актуализации раскрывает современная психология: это извлечение усвоенного материала из памяти для того, чтобы использовать при узнавании, припоминании или непосредственном воспроизведении.

Актуализация роли словосочетаний в представленном детском тексте означает реализацию стандартизированных выражений жанра спортивной информации в творческом акте игрового воссоздания формы и содержания этого жанра, то есть воспроизводимость речевых стандартов в ходе творческого процесса порождения индивидуального детского текста.

§2. История лингвистических и междисциплинарных исследований детской речи

Речь ребенка, осваивающего язык, отличается, с одной стороны, резкой непохожестью на речь владеющих языком взрослых людей, а с другой стороны, глубиной своего проникновения в языковые тайны.

Писатели-прозаики, поэты, а еще раньше народные художники устного слова запечатлевали первые шаги детей в мире языка. Биологи, психологи, нейрофизиологи и даже историки, исследовали речь ребенка. Лингвисты посвящали феномену детской речи многие страницы своих научных трудов, а порой познание этого феномена ложилось в основу отдельных книг.

Речь ребенка – исключительное явление, вполне заслуживающее самого пристального внимания, ибо при всем богатстве сделанного по данной теме до сих пор никем не разгадана главная тайна: каким путем маленький человек овладевает сложнейшими языковыми механизмами настолько хорошо и быстро,

что по прошествии двух лет со дня рождения в нормальной речевой обстановке становится полноценным членом языкового сообщества. Леонард Блумфильд, крупнейший представитель дескриптивной лингвистики, один из первых американских языковедов мирового уровня, писал: «Каждый ребенок, родившийся в определенной социальной группе, приобретает речевые привычки и умение реагировать на речь в первые годы своей жизни. Это, вне всякого сомнения, величайший интеллектуальный подвиг, который обязан совершить каждый из нас» [Блумфильд 1960: 125].

Долгое время знания о том, как овладевает языком ребенок, преподавались в курсе психологии: раздел о развитии речи детей был включен в отрасль «Возрастная психология». Филологические факультеты, институты не имели этого курса в учебной программе. Только в 2006-ом году вышел учебник «Онтолингвистика» для студентов филологических факультетов вузов, в котором отмечается, что при выработке концепции лекционного курса была использована программа предмета «Детская речь (усвоение ребенком родного языка), разработанная на кафедре детской речи Российского государственного педагогического университета им.А.И. Герцена доктором филологических наук, профессором С.Н. Цейтлин [Гридина 2006]. Ранее при ЛГПИ долгие годы в постоянном режиме работал семинар по детской речи.

Актуальность введения курса онтолингвистики в практику вузовского преподавания для филологов, по мнению автора пособия, «обусловлена общими тенденциями развития современной лингвистики: сменой системоцентрической парадигмы изучения языка на текстоцентрическую, функционально-речевую. Предметом лингвистики становится речевая деятельность и сам говорящий как языковая личность. Это требует обращения к изучению специфики процессов речепорождения и речевосприятия, к проблеме представленности (отражения) языка в сознании конкретных его носителей. Детская речь (онтогенез речевой деятельности) дает представление о тех процессах усвоения языка, которые

формируют языковую/речевую способность и коммуникативную компетенцию личности» [Гридина 2006: 3].

Надо признать, что обозначенный курс, как уже было сказано, давно был необходим в вузовской программе подготовки филологов. Изучение детской речи и в русле системоцентрической парадигмы шло на высоком научном уровне, так как система языка – то главное, что должен понять ребенок, который учится говорить. Другое дело, что новый подход к изучению детской речи открывает новые возможности для исследований. Во введении названной книги обозначены базовые позиции по курсу: «Онтолингвистика» рассматривает детскую речь как сферу реализации языковых потенций, что дает возможность увидеть константные и динамические параметры вербальных знаков (результат присвоения индивидом социального опыта в процессе личностной обработки получаемой языковой и внеязыковой информации), выявить их ассоциативное наполнение» [Гридина 2006: 3-4]. Можно сказать, что давняя, многолетняя и плодотворная работа петербургских педагогов РГПУ закономерно вылилась в создание глубокого, интересного направления, в рамках которого разнообразные явления детской речи рассматриваются объемно, подробно, обстоятельно, с наглядными примерами. К сожалению, несмотря на то, что автор говорит о текстоцентрической парадигме, текст в речи ребенка так и не становится объектом анализа. Даже если в примерах (иллюстративном материале) есть цельная языковая ситуация, которая может быть и самостоятельным речевым образованием, и частью его, то рассматривается не эта крупная языковая единица, а отдельные частные факты из нее.

Детская речь настолько уникальна, что кто бы из ученых и писателей ни брался ее описывать, обязательно делал удивительные открытия. В речи ребенка многое видно из того, что даже не осознается взрослым. Ребенка, познающего язык, можно сравнить с человеком, осваивающим какое-либо дело. На оплошностях, ошибках новичка (кстати, типичных) открывается значение

каждого умения и навыка, которыми обладает владеющий делом умелец, мастер, специалист. Также в разговоре ребенка пристальный взгляд откроет значение тех оснований и тонкостей говорения, которые не ощутимы столь явственно во взрослой речи.

Чарлз Дарвин в своем учении уделил внимание и маленьким детям, написав статью «Биографический очерк ребенка» с представлением в ней фактов, которые с точки зрения современной науки о развитии физиологических и психологических особенностей детей раннего возраста, не утратили своего значения по сей день. Наряду с описанием и толкованием рефлекторных действий, различных чувств и ощущений ребенка, его разума. Ч. Дарвин излагает способы общения ребенка и определяет их смысл [Дарвин 1953: 932-940].

Внимание к теме детской речи таких ученых, как Ч. Дарвин, многое изменило в подходах к ней. Впоследствии крупные биологи целенаправленно исследовали детей, используя уже физиологические методы, отсутствовавшие во времена Дарвина. Так, И.М. Сеченов, которому принадлежат исходные материалистические положения об онтогенетическом развитии детей, проанализировал процесс возникновения у ребенка ассоциативных связей. Ч. Дарвин в названной выше статье «Биографический очерк ребенка» пишет о том, что у ребенка ассоциации образуются самопроизвольно, независимо от обучения. Позиция И.М. Сеченова такова: ассоциативные связи у ребенка возникают в результате постепенного расширения его жизненного опыта, столкновения с большим количеством разнообразных внешних объектов, приобретающих характер условных раздражителей [Сеченов 1866].

Идеи И.М. Сеченова получили развитие и углубление в школе И.П. Павлова. Павловскую теорию условных рефлексов применили к изучению детского возраста Н.И. Красногорский, А.Г. Иванов-Смоленский, Н.М. Щелованов и др.

Из работ отечественных ученых особо стоит отметить труды Л.С. Выготского «Мышление и речь» [Выготский 1982] и А.Р. Лурии «Язык и сознание» [Лурия 1979]. Л.С. Выготский выдвинул и доказал положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе (индивидуальном развитии), а следовательно, о смысловом и системном развитии сознания, отражающем внешний мир через посредство языка. Суть этого положения в том, что на каждом этапе развития ребенка слово, хоть и сохраняет одну и ту же предметную отнесенность, приобретает всё новую и новую смысловую структуру, меняет и обогащает систему связей и обобщений, которые стоят за ним; в онтогенезе также за значением слова на каждом этапе стоят различные психологические процессы.

А.Р. Лурия также рассматривает развитие значения слов в онтогенезе. Говоря о значении и смысле, он устанавливает: «...наряду со значением, включающим предметную отнесенность и собственно значение, т.е. обобщение, отнесение предмета к известным категориям, имеется всегда и индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование значений, выделение из числа всех связей, стоящих за словом, той системы связей, которая актуальна в данный момент» [Лурия 1979: 54]. Наблюдение за развитием обозначающей функции (предметной отнесенности) слова в онтогенезе приводит ученого к выводу: «...четкая предметная отнесенность слова, какой бы простой она ни казалась с первого взгляда, является продуктом длительного развития» [Лурия 1979: 60]. Обобщение о развитии значения слова таково: «...вслед за Л.С. Выготским мы можем сделать вывод, что значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность слова достигла своей устойчивости, и что оно меняет не только свою смысловую структуру, но и свое системное строение» [Лурия 1979: 64].

Исследования в области возрастной психологии, психолингвистики (в отношении не только нормальных детей, но и умственно отсталых, а также

детей с речевыми нарушениями, возникшими при локальных поражениях мозга) явились огромным современным вкладом в познание ребенка и его речи.

Интерес к этому вопросу имеет давнюю историю. Нельзя не вспомнить царские эксперименты над маленькими детьми, которых отдавали на воспитание немым няням или которым искусственно создавали немую среду с тем, чтобы проверить, заговорят ли дети и на каком языке.

Наиболее известные данные [Донских 1988] представлены в таблице 1 «Эксперименты царей по созданию безъязыковой среды для маленьких детей».

В книге «Мозг, разум и поведение» отражены те выводы современной науки, которые могут служить объяснением итогов названных экспериментов: «... именно обучение языку играет роль пускового механизма для нормальной сигнализации полушарий. Если в должное время овладения речью не происходит, корковая ткань, в норме предназначенная для речи и связанных с нею способностей, может претерпевать функциональную атрофию» [Блум, Лейзерсон, Хофстедтер 1988: 189].

В XIX веке компаративист младограмматик Г. Пауль пишет, что если провести еще один «царский эксперимент», дети, несомненно, придумают свой язык. Пауль приводит в качестве доказательства слова очевидца, писавшего, что в отстоящих далеко друг от друга селениях Южной Африки дети туземцев, предоставленные самим себе во время долгих отлучек родителей, выдумывают свой язык. Г. Пауль пытался выводить происхождение языка из тех фактов, действие которых мы и теперь еще наблюдаем. Один из аргументов лингвиста – язык детей. Примеры детских слов, по его мнению, позволяют понять организацию звукового и смыслового материала в древних языках [Пауль 1960].

Таблица 1 «Эксперименты царей по созданию безъязыковой среды для маленьких детей»

Время эксперимента	Царь – инициатор эксперимента	Результаты воспитания в безъязыковой среде
VII в. до н.э.	Фараон Псамметих I (Египет)	Младенцы произнесли слово «бекос» (описание Геродота в «истории»)
I в. н.э.	Не известен (древний Рим)	Дети хотя и произносят некоторые слова, но говорить связно не могут (вывод Квинтилиана)
XIII в.	Германский император Фридрих II	Дети умерли, не заговорив
XVI в.	Король Джеймс IV Шотландский	Дети заговорили на хорошем древнееврейском языке (король получил то, что ожидал)
XVI в.	Хан Акбар	Дети не говорили ни на каком языке, а выражали свои мысли жестами (научились от немых кормилиц)

В спорах о происхождении языка ученые обращаются к детской речи. Так Г. Шухардт, основываясь на речи детей и истории языка, делает вывод: язык начинался со слов, хотя и выполнявших функцию предложений; изначальное предложение состояло из одного члена и было звуком, обозначавшим не вещи, а процессы, которые происходят с вещами; двучленные предложения, утверждает ученый, возникли как объединения отдельных, уже хорошо оформленных слов-предложений [Шухардт 2010].

В 40-е годы XX века российский лингвист Н.Ф. Яковлев и специалист по первобытному обществу В.К. Никольский предложили концепцию, согласно которой формирование языка первобытными людьми шло аналогично тому, как овладевает языком ребенок. Ученые исходили из того, что речь первобытного человека, как и речь совсем маленького ребенка, не могла начинаться с отдельных звуков, а должна была состоять из целых мыслей и соответственно из целых предложений. В первобытную эпоху, отмечали Н.Ф. Яковлев и В.К.

Никольский, еще не выделялись гласные и согласные звуки, а существовали лишь «выкрики-слоги», пережитками которых ученые считают «слоги-предложения» «да», «нет», «на», «ну», «эй», «тпру!». В части морфологии Н.Ф. Яковлев и В.К. Никольский ставят в один ряд первобытную речь, корневые языки китайский и вьетнамский, а также речь маленького ребенка [Никольский, Яковлев 1949].

Следовательно, речь детей изучали, с одной стороны, специально, целенаправленно, вне рамок какой-либо общей теории, а с другой стороны, к ней обращались за подтверждениями, доказательствами той или иной идеи. Чаще всего ученые связывали детскую речь с проблемой происхождения языка.

Уже в XX в русле ориентации объективных методов изучения языков на положения «поведенческой» психологии Л. Блумфильд расчленяет процесс речевого общения на ряд физиологических в своей основе стимулов и реакций и на их основе изучает речевое поведение человека [Блумфилд 1968]. Соответственно этой общетеоретической установке американский структуралист пытается определить процесс научения ребенка говорению как процесс совершенствования речи ребенка результатами.

Развитие детской речи (вместе с типологическими и историческими данными) подтверждает существование в языке некоторого типа простого предложения: простого нераспространенного повествовательного утвердительного в изъявительном наклонении в активном залоге, не содержащего модальных и эмфатических слов, которое З. Харрис называет ядерным предложением. Ограниченное множество этих простейших синтаксических типов, считает выдающийся дескриптивист, образует ядро грамматики [Харрис 1988].

Речь детей исследовалась и как самодостаточный объект научного наблюдения [Гвоздев 1949; 1995]. А.Н. Гвоздев писал, что не было еще систематических исследований в данной области, что наблюдения за речью

детей слишком фрагментарны. Сам ученый тщательно запечатлел все этапы речевого становления ребенка, охарактеризовав закономерности развития детской речи. Сын лингвиста Евгений, погибший в Великой Отечественной войне, остался в трудах отца живым мальчиком, активно впитывающим язык и воссоздающим его в своем говорении. При всей значительности сделанного А.Н. Гвоздевым по детской теме стоит отметить, что речь ребенка в книгах языковеда препарирована, предельно разрезана, разделена на отдельные слова, их формы, на отдельные высказывания. Текст речи маленьких детей ни у А.Н. Гвоздева, ни у других лингвистов еще не исследовался.

Вывод об освоении языка: несмотря на то, что умственные способности маленьких детей ограничены, они, в соответствии с опытом, полученным во взаимодействии с физической средой, воссоздают язык, но это умение не является собственно языковым, а есть выражение более общей способности человека индуктивно создавать стандартные правила [Донских 1988].

Линии современного изучения речи ребенка представлены в книге «Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи» [Человеческий фактор в языке 1991: 141-182].

Процесс овладения родным языком полно представлен психолингвистом А.М. Шахнаровичем в книге «Язык и дети» [Негневицкая, Шахнарович 1981].

Овладение звуковой формой слова связывается с формированием у ребенка фонематического слуха уже в самом раннем детстве (исследование Н.Х. Швачкина), с поиском ребенком закономерностей организации звуковой стороны речи по каким-то правилам. (В практической части настоящей работы показано, как принцип системности работает в детском тексте уже на этапах гуления и лепета.) А.М. Шахнарович подчеркивает: ребенок стремится найти в звуковом образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета; специальные опыты советских исследователей показали, что эти связи – образные связи – помогают ребенку воспринимать значение слова (см. параграф

настоящей диссертации «Тексты в речи ребенка периода дознакового использования языка»). И делает вывод: «...в основе овладения звуковой стороной языка лежит принцип осмысления знака...» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 24].

Анализируя овладение значением слова, автор заостряет внимание на психолингвистическом аспекте: в этом понимании значение слова не есть ярлык, не есть вещь, а есть динамика, процесс. Действительно ли ребенок овладевает значением таких элементов, как, например, окончание **Ы** («сто́лы»), именно как отдельных элементов? Наблюдения над детской речью показывают, что дело так и обстоит: «би-би» («машина», «ехать на машине», «берегись!» и т.д.) → «бибика» (это уже только машина, только название). «Появление в слове грамматических элементов – важный момент в развитии значений в языке ребенка. Значение благодаря четко фиксированным в языке способам его дифференцирования становится более независимым и устойчивым. Обозначения предмета, признака, действия теперь разведены, и ребенок уже может не выразить одним и тем же словом целую ситуацию, ему требуется для ее описания несколько слов. Отсюда и скачок в умении строить высказывание. Овладение морфологией позволяет также ребенку избавиться от неречевых компонентов, уже не нужно пользоваться мимикой, жестом – для этого есть слово. Ребенок становится более свободным в своих речевых действиях – уже нет жесткой привязанности высказывания к ситуации. Словарь ребенка, как показывают наблюдения исследователей детской речи, возрастает на этом этапе развития за какие-нибудь несколько месяцев в сотни раз (В. Штерн, А.Н. Гвоздев)» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 33].

Перспективно утверждение, что грамматику надо понимать как совокупность знаний, необходимых человеку, чтобы создавать высказывания самому и понимать высказывания других, а не как свод правил, придуманных лингвистами для описания и упорядочения результата речевой деятельности.

Выявление процессов, лежащих в основе овладения морфологией и синтаксисом, стало крупным достижением в изучении детской речи: «1. Ребенок не оперирует готовыми формами слов и готовыми их комбинациями, а сам создает их на основе открываемой им системы правил.

2. Сущность правила состоит в бессознательном выделении элемента языковой системы и установлении его функции в обозначении действительности.

3. В основе формирования правила лежит процесс оценки семантической, смысловой значимости данного языкового явления: ребенок обращает внимание лишь на те элементы, которые закономерным образом влияют на значение слова или предложения.

4. Информация о семантической значимости «добывается» на стыке предметной, игровой и языковой деятельности» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 54-55].

Г. Доброва, отталкиваясь от классической в онтолингвистике фразы Д.И. Слобина о том, что ребенок сам конструирует для себя систему своего родного языка, утверждает: дети «...опираясь в первую очередь на очевидные перцептивные факты действительности и на основанную на логике потенциальную возможность категоризации, конструируют во многих случаях систему, более широкую, чем система их родного языка. Лишь потом (как скульптор, отсекающий от камня всё лишнее, дабы получить «спрятанную» в камне скульптуру), уже опираясь на всё новые получаемые в процессе анализа инпута представления о системе своего родного языка, они сужают эту систему до системы своего родного языка» [Доброва 2013: 52]. Исследователь полагает, что не все дети в равной степени совершают такое «расширенное» конструирование языковой системы, в первую очередь оно свойственно для референциальных детей, экспрессивные дети в процессе освоения языка в большей степени опираются на имитацию, на прямое следование инпуту.

Следует отметить: результаты представленного лингводидактического эксперимента (Приложение I) показывают, что языковые способности исходно можно и нужно планомерно развивать с рождения, чтобы в детском сознании плодотворно работали и аналитическая, и синтетическая стратегии освоения языка не только на этапе онтогенеза речи, но и в ходе дальнейшего использования языка.

Позиция Ю.М. Лотмана является дополнением к открытиям лингвистов, психологов и психолингвистов в области детской речи. Ученый отмечал, что при усвоении родного языка в сознание обучаемого не вводятся никаких правил, их заменяют тексты, запоминаются многочисленные употребления, и на основании их порождаются тексты; на более поздних этапах применяется и такой способ включения текстов в процесс обучения языку, который связан с введением определенных правил-образцов [Лотман 2000: 417]. Ход описанного лингводидактического эксперимента свидетельствовал: каждая новая коммуникативная ситуация – это иные слова, иные их сочетания, иные фразы, в итоге иные тексты, и овладеть ребенку таким многообразием трудно, поэтому в период овладения речью большое значение приобретают готовые тексты (например, детские фольклорные песни), которые ребенок повторяет. Эксперимент показал, что дети не только запоминают словоупотребления, но и усваивают принципы создания разнообразных текстов.

§ 3. Коммуникативные условия формирования детской речи

Звуковая среда, в том числе речевая, играет определяющую роль в формировании языковой способности ребенка. Речевое общение и научение языку происходит, прежде всего, в рамках разговорной речи.

3.1. Звуковая среда речевой коммуникации

Канадский композитор Р.М. Шеффер предложил теорию звукового пейзажа и выделил «природный» звуковой пейзаж (наиболее глубоко влияющий на человеческое поведение, формирующий характер людей и их культуру), «сельский пейзаж» («хай-фай» – высококачественный) и «городской звуковой пейзаж» («лоу-фай» – низкого качества). Шеффер утверждал, что каждому типу пейзажа присущи свои ритмы. Г. Орджоникидзе предложил деление звуковой среды на физико – акустический, музыкальный пласты и на речевой компонент. С.В. Казакова определяет: «"Звуковая среда обитания", "звуковой пейзаж", "звуковой ландшафт", "звукофера", "фоносфера" трактуется как целостное аудиальное поле, окружающее индивида и определенным образом воспринимаемое и интерпретируемое им» [Казакова 2009: 254].

Т.В. Цивьян пишет о том, что сначала индивид оказывается в хаосе звуков, которые воспринимаются как некий нерасчлененный шум, затем, осваиваясь в мире и осваивая его, человек придает нерасчлененному звучанию статус знаковости, и это позволяет ему переходить к содержательной интерпретации этого хаотически-случайного комплекса: каждый звук помещается в свое время и место и связывается с определенным объектом [Цивьян 2000]. С.В. Казакова рассматривает звуковые сферы, воспринимаемые дошкольниками и младшими школьниками в разные периоды их развития: 1) в младенческом возрасте они связаны с домом и близкими людьми, 2) раннем детстве формируется способность к первоначальной дифференциации звуковых сигналов, к выделению трех типов пейзажей – природного, сельского и городского, 3) дошкольниками распознаются всевозможные звучания, характерные для неживой и живой природы. Т.А. Репина установила: получаемые извне акустические сигналы запечатлеваются ребенком на ранней ступени развития не только в ощущениях и восприятии, но и в первых представлениях. В.Т.

Кудрявцев дополняет, что звуковые представления ребенка раннего возраста довольно полно отражаются в его речи [Кудрявцев 1997]. Рекомендация С.В. Казаковой: «В процессе становления ребенка как личности следует учитывать звуковой фон, в котором происходит развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, опираться на их опыт звукового восприятия, знакомить с многообразием окружающих шумов и звуков, способствовать тому, чтобы слух маленького ребенка стал более восприимчивым к звуковой среде» [Казакова 2009: 260].

Необходимость рассмотрения звуковой среды при изучении речи ребенка для нас очевидна по следующим причинам. 1. Человеческая речь не существует отдельно от звуков природы и от фоновой картины антропогенного ландшафта в городе и деревне, отдельно от различных шумов, в том числе речи людей для коммуникативных целей и для познания. 2. Маленький ребенок осваивает окружающее его звуковое пространство как целостное, стремится освоить фоновое пространство с помощью имеющихся в его артикуляционном запасе звуков речи, стремится выразить, произнести все слышимые им звуки живой и неживой природы.

3. Овладение языком и речью складывается в рамках освоения ребенком окружающего его звукового пространства, в рамках освоения разнообразной зрительной, осязательной и др. информации.

Следует особо учитывать особенности восприятия внешнего мира. Многочисленные данные свидетельствуют о возможности ребенка еще до рождения воспринимать звуки и даже отвечать на них движением [Авдеева, Мещерякова 1991: 20-212; Бахур 1986: 49; Мир детства 1987: 37]. Первоначально в науке предполагали, что в первый год жизни ребенок погружен в свои ощущения, которые порождаются биологическим функционированием организма. Впоследствии исследователи обнаружили удивительную компетентность младенца в различении окружающих предметов по цвету, форме

и сложности и выдвинули гипотезу о том, что ребенок воспринимает отдельные качества предметов, а потом они объединяются в более сложный образ мира. Но и это предположение было поставлено под сомнение. Обнаружилось, что у человека есть примитивное единство сведений, поступающих от различных органов чувств, которое определяется структурными особенностями нервной системы. «Столь удивительные возможности ребёнка психологи рассматривают как способность к мыслительной операции типа моделирования. ... По-видимому, построение моделей, обобщенных образов предметов – одна из важнейших характеристик того, как младенец воспринимает окружающий его мир. Другая важная характеристика – целостная картина мира, не мозаичное восприятие отдельных свойств и качеств объектов, а изначально целостный образ внешней среды, синтезирующий и обобщающий информацию разных модальностей (зрительную, слуховую, осязательную и т. д.)» [Авдеева, Мещерякова 1991: 55-57].

Маленький ребенок, когда учится говорить, воспринимает, прежде всего, разговорную речь в ее основной, т.е. устной, форме. Слышит он также и устный вариант письменной речи в ее литературной норме, когда ему читают книги, когда он слышит радио-, телепередачи, а также когда среди его близких есть люди, владеющие книжным стилем. В разных семьях разное соотношение разговорной речи и устной формы письменной речи. В семье, в которой описывается языковой эксперимент, «письменная» речь преобладала. Однако стоит признать, сам процесс научения говорению проходит в разговорной коммуникативной среде. Именно разговорной речью первоначально овладевает маленький ребенок. Овладение «письменной» речью проходит более длительный путь, конечный этап которого порой далеко отстоит от того времени, когда ребенок уже становится полноценным собеседником. Происходит формирование основ речевой коммуникации.

Стоит также отдельно сказать об особенностях речи тех взрослых, которые чаще других разговаривают с маленьким ребенком. Взрослые строят своё языковое общение с ребенком по-особенному, чаще интуитивно, по традиции, иногда проводя целенаправленную работу с осознаваемыми подходами и приемами.

Установлено, что к двум годам «ребенок понимает практически все слова, которыми взрослые обозначают окружающие предметы. Этому способствует постоянное, разнообразное общение взрослых с ребенком, рост опыта малыша (особенно в связи с умением ходить)» [Мир детства 1987: 93]. Данное общение сейчас изучается. Неверно, когда ребенок изучается отдельно, сам по себе, а работа, которую ведут день ото дня родители, бабушки и дедушки, растящие ребенка, игнорируется.

В настоящее время период от рождения до начала школьного обучения хорошо описан, создано много необходимых рекомендаций по дошкольному воспитанию детей. Есть признание влияния ближайшего окружения на маленьких детей – влияния и отрицательного, и положительного, о чем свидетельствуют исследования. Например, подробно изучено состояние маленьких детей, которые росли в приютах, больницах, названное французским ученым Р. Спитцем «госпитализмом» (от слова «госпиталь», где ученый наблюдал во время второй мировой войны детей, оставшихся без матерей). Дети, которые жили только под биологическим наблюдением, без любви, участия, без эмоционального общения, часто умирали или оказывались умственно отсталыми. Впоследствии специалисты сгладили тяжелые формы «госпитализма» в детских учреждениях, но и сейчас еще воспитанники домов малютки, детских домов имеют отклонения в психическом развитии, называемые теперь «современным госпитализмом» или «институализацией». В последнее время фиксируется отставание психического развития и у детей, которые растут в семьях, даже при наличии рядом с ребенком мамы и папы

[Популярная психология для родителей 1989: 57]. Ученые называют и причину этого явления, которая состоит в утрате семейных и национальных традиций [Авдеева, Мещерякова 1991: 8].

Изучение законов развития высшей нервной деятельности показало, что органы чувств включаются в работу только тогда, когда на них оказывают соответствующее воздействие. Кормление, пеленание, купание, баюкание и успокаивание становится богатейшим источником информации практически для всех органов чувств – слуха, зрения, восприятия прикосновения, тепла, изменения положения тела в пространстве и т.д. [Авдеева, Мещерякова 1991: 14, 19]. Поэтому актуален вывод о том, что непосредственное общение ребенка и взрослого начинается с самого рождения, а опосредованное общение с близкими складывается и во внутриутробный период развития ребенка.

Итак, поскольку влияние близких на личностное становление ребенка огромно, опыт родителей по воспитанию детей необходимо изучать. Обычно исследуются первоначальные звуки младенца, затем его гуление, лепет, первые предложения и последующее говорение, но меньше исследуется то, что ему говорят близкие. Только полная картина общения и речевого развития ребенка (его собственная речь + речь близких, обращенная к нему, и речь окружающих людей, которую слышит ребенок, – в том числе по радио, телевидению, на компьютере, в аудиозаписях) – только такая картина может привести к установлению истины. Семейный опыт в этом деле достоин рассмотрения и пристального изучения.

Стоит признать, что беседы Жана Пиаже с детьми, с помощью которых ученый объяснял, как дети рассуждают, а также опросы Н.А. Рыбникова, которые представляют собой вопрос и разнообразные ответы на него разных детей (опросы по образцу Бинэ, сделавшего это первым), а еще записи о детях, собранные и опубликованные К.И. Чуковским, – это уже демонстрация совместного труда взрослого и ребенка по развитию его мышления и его речи.

Предметом специального научного исследования В.В. Казаковской стали вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – маленький ребенок», что открывает широчайшие горизонты для понимания процессов языкового и когнитивного развития ребенка. Опираясь на опыт работ Е.И. Исениной, Н.И. Лепской, Т.В. Базжиной, Е.Ю. Протасовой, С.Н. Цейтлин и Т.О. Гавриловой об аспектах коммуникации взрослого и ребенка, исследователь подчеркивает, что диалогические навыки ребенка являются сравнительно новым для российской науки предметом анализа по сравнению с разработками С. Эрвин-Трипп, К. Сноу, Л. Блум, М. Хэллдея, Дж. Глиссон, М. Шатц, А. Нинио, И. Димитракопуло; в наименьшей степени изучены особенности речеповеденческой тактики взрослого, обнаруживающие специфику диалога с ребенком» [Казаковская 2006: 10].

Ученые давно обратили внимание на то, как по-особенному родители общаются, например, с младенцем. Детский психолог из Чехословакии Зденек Матейчек, считающий воспитание творчеством, в результате которого рождается искусство – искусство жить, утверждает: мамы и папы говорят с ребенком другим голосом, чем между собой, и явно более высоким, речь разбивают на слоги, придерживаются ритма, слова повторяют, и так говорят с грудными детьми люди самых разных культурных традиций в разных частях света, у народов, живущих в так называемых развитых странах, и у тех, кто живет, как принято считать, в естественных условиях, – такая беседа именно и «нужна» малышу, именно ее по состоянию своего слухового аппарата он способен лучше всего схватывать [Матейчек 1992: 75]. А вот что отмечают отечественные ученые: в первом полугодии жизни особую чувствительность младенец обнаруживает к «бэби-ток», специальной «детской речи», мать же, обращаясь к малышу, начинает говорить тонким «сюсюкающим» голосом, – это и есть именно то, что нужно ребенку в этом возрасте [Авдеева, Мещерякова 1991: 51]. В названной и описанной в разделе «Эксперимент» семье

сюсюкающей речи с маленькими детьми не было. В общении (разговоре) с ребенком происходило замедление темпа, наличествовал ритм, наблюдались своеобразные повторы и т.д., но не искажались слова. Слова произносились четко, но с особенным чувством и проникновением – нежно, бережно, ласково, будто они создавались сейчас, в данный момент общения, на глазах ребенка.

Разные исследователи сходятся во мнении, что «нянькино» речевое общение играет существенную роль в освоении ребенком языка. В.П. Белянин выделяет особую речевую форму общения с маленьким ребенком близких ему людей – «родительский язык» [Белянин 2007: 60-62]. Следует отметить, что в изучаемой нами семье мать постоянно разговаривала с маленькими детьми именно на «родительском» языке. Это делалось уже на раннем этапе, когда ребенок еще не начинал складно говорить. Фактически «нянькиным» языком в описываемой семье говорили сначала за ребенка, переводя его понимание на словесный уровень выражения. Об этом подробнее будет сказано в разделе о речевом общении с младенцем возраста до полугода (глава II, параграф 1).

В.Л. Рыскина, описывая особенности коммуникативного поведения взрослого с ребенком 0-2 лет, акцентирует внимание на междисциплинарном подходе: лингвисты находят все больше подтверждений тому, что лексические особенности, специфика грамматических конструкций, просодические особенности «родительского» языка последовательно продвигают ребенка по ступеням языкового развития, а психологи отмечают наличие у матери некоего механизма, позволяющего демонстрировать те паттерны поведения, которые более всего необходимы ребенку в разные периоды его развития, так что действует некая самонастраиваемая адаптивная двухчастная система «мать – ребенок» [Рыскина 1999: 162-163]. Материнское поведение рассматривается исследователем в двух аспектах: 1) как коммуникативное эмоциональное, способствующее развитию базовых навыков коммуникации (основы для построения диалога), 2) как коммуникативное обучающее речевое поведение,

которое способствует усвоению ребенком языковой системы, а именно разнообразных средств коммуникации и закономерностей их функционирования.

Характеристики родительского языка ученые определяют верно, отмеченные особенности можно еще детализировать, но основные качества переданы правильно. На уровне биологических и социальных потребностей между родителями и маленьким ребенком с рождения устанавливаются отношения взаимопонимания, взаимодействия и, как следствие и причина одновременно, – взаимопроникновение. Это взаимопроникновение, взаимопонимание и взаимодействие настолько полное и всеобъемлющее, что матери, например, достаточно уловить особенности взгляда, дыхания, движений ребенка, чтобы понять его беспокойство, боль или какую-либо нужду. Также ребенку достаточно, прижавшись к матери, отцу, бабушке, услышать ритм их сердца, чтобы понять их состояние. Это результат скоординированной деятельности мозга и органов чувств. Вот слышит мама то, как говорит ее маленький ребенок, и отвечает ему на уровне его языковых возможностей на данный момент – зеркально отвечает, но, скорее всего, не задумывается, как это делает. Это не только инстинктивное и интуитивное действие: мозг по команде желания матери анализирует речевой материал ребенка, скоординирует понятный и близкий ребенку ответ, но часто эта внутренняя работа не замечается.

На основании результатов лонгитюдного исследования матерей и младенцев, Е.И. Исенина и Т.И. Барановская выделяют базовые качества матери (принятие, отзывчивость, «субъект обучения общению», «субъект обучения действиям с предметами»), делают вывод о том, что эти качества по-разному вовлекаются в зависимости от деятельности, от особенностей психического развития младенца на том или ином этапе, и подчеркивают: на развитие речи

влияет не только речевое общение матери, но и вся социальная ситуация развития младенца в данный период [Барановская, Исенина 2004: 104-108].

Особая ситуация развития маленького ребенка, в том числе речевого развития, складывается в многодетных семьях, проживающих замкнуто. Подтверждением тому служит проведенный лингводидактический эксперимент в одной из них, который описан в Приложении I настоящей диссертации. Заслуживает внимания в связи с этим работа М. Воейковой по материалам книги В.Н. Матонина «Голоса из пятой квартиры», посвященная опыту семьи из островного поселка Соловецкого [Воейкова 2013: 17-28]. Исследователь пишет, что речь детей, собранная В.Н. Матониным (педагогом, поэтом, краеведом, знатоком православия и мореплавателем), трудно считать типичной – это результат специального воспитания детей незаурядными людьми в роскошной атмосфере речевого общения, отчего многие особенности детской речи у них проявляются заметно раньше или глубже, чем у «среднестатистического» ребенка, говорящего по-русски. Исследователь уточняет: «Ту языковую информацию, которую дети получают «на входе», так называемый «инпут», можно в данном случае считать необычно богатой, так как родители расположены к общению с детьми, дети растут вместе и постоянно слышат речь братьев и сестер, что позволяет им широко использовать некоторые моделирующие речевое общение механизмы. Эти механизмы и позволяют детям разными способами имитировать связную речь на тех стадиях, когда свободное владение языком им еще недоступно» [Воейкова 2013: 19]. Следует добавить: дети в семье, общаясь и создавая свое отношение к тому или иному явлению, делают свою речь и речь братьев и сестер богаче и ясней; совокупное общение в открытом речевом пространстве дает повод человеку объясняться, развиваться и радоваться, так что дети в многодетной семье – это еще и особое речевое создание.

3.2. Разговорная речь как форма языкового общения детей и взрослых

С рождения ребенок, безусловно, живет в звуковой обстановке разговорной речи (РР), именно ее он воспринимает в первую очередь, речевое общение и научение языку также происходит прежде всего в рамках разговорной разновидности родного языка.

Определение РР дано в энциклопедии: «Разговорная речь – специфическая разновидность литературного языка, употребляемая в условиях непринужденного общения и противопоставленная (в пределах литературного языка) кодифицированной книжной речи» [Русский язык. Энциклопедия 1979: 249]. Из этого следует: основным признаком РР, что, прежде всего, характерно для речевой деятельности ребенка, является непринужденность общения, о чем пишет и О.Б. Сиротинина [Сиротинина 1983: 11]. На стилистическую однородность функциональной системы в данной речевой ситуации обратили внимание Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова [Розенталь, Теленкова 1985: 262]. Поэтому РР определяется как специфическая разновидность литературного языка и как особая функциональная система. В приведенных толкованиях содержатся следующие противопоставления: РР – кодифицированная книжная речь, РР как некодифицированная форма литературного языка – кодифицированная книжная речь.

У О.Б. Сиротининой отдельно оговаривается отличие РР и разговорного стиля: обязательность устной формы для РР и возможность не только устной, но и письменной формы для разговорного стиля. Энциклопедия «Русский язык», указывая, что «Основная форма реализации разговорной речи – произносимая устная речь» [Русский язык. Энциклопедия 1979: 249], приводит также мнение, согласно которому РР может обнаруживаться еще и в письменной форме – в частных письмах, записках, дневниках. Данное положение отражено в школьной программе. Так, в учебном пособии по развитию связной речи для 5-7 классов

отмечено: «Разговорный стиль используют для того, чтобы обменяться сведениями, мыслями или поделиться чувствами с близкими, хорошо знакомыми людьми. Он уместен в домашней или другой неофициальной обстановке, а также в дружеских письмах, посланиях» [Никитина 1992: 37]. Данная точка зрения делает термины «разговорный стиль» и «разговорная речь» полными синонимами.

Условиям функционирования РР четко сформулированы в указанном «Словаре-справочнике лингвистических терминов»: «отсутствие предварительного обдумывания высказывания и предварительного отбора языкового материала; непосредственность речевого общения между его участниками; непринужденность речевого акта, связанная с отсутствием официальности в отношениях между ними и в самом характере высказывания» [Розенталь, Теленкова 1985: 262].

Соответственно, РР – «непосредственная и неподготовленная, зависящая в сильной мере от ситуации» [Русский язык. Энциклопедия: 1979: 249]. В книге О.Б. Сиротининой определяющими сущность РР факторами называются персональность общения и ситуативность общения. В связи с этим необходимо обратить внимание на те свойства РР, которые находят яркое отражение в детской речи. Полно и подробно описывается РР в подготовленной Институтом русского языка книге «Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест» [Русская разговорная речь 1983].

Н.Н.Розанова, автор раздела «Суперсегментная фонетика», пишет, что особенности ритмической организации РР находятся в русле общерусской тенденции – 1-3 слога междуударного интервала; а динамическую неустойчивость слов в РР обуславливают ритмический фактор и фактор информативной нагрузки слова (основные движущие силы), а также актуальное членение фразы, синтаксические свойства данной группы слов, характер мелодического оформления фраз, фразовая ритмическая позиция слова и др.

Кроме того, ударные слова в меньшей степени изменяют свой фонетический облик, гораздо больше деформируются слабоударные и безударные слова. В связи с увеличением числа безударных и слабоударных слов в РР по сравнению с кодифицированным литературным языком границы такта расширяются до двух, трех и более слов. Темповые показатели разговорной речи, в отличие от кодифицированного литературного языка, обладают большей вариативностью. Сильное варьирование темпа обусловливается большой насыщенностью разговорных высказываний разного рода обрывами, перебивками, самоисправлениями и т.п. [Русская разговорная речь 1983: 49-50, 79].

Автор раздела «Морфология» Е.А. Земская делает следующие выводы: в морфологии разговорной речи сильны черты аналитизма, что обнаруживается в активности многих неизменяемых грамматических классов слов, составляющих её специфические особенности (частицы, аналитические прилагательные, предикативы-оценки, релятивы, междометно-глагольные слова); в аналитическом выражении падежных значений у некоторых классов слов, в универбации сочетаний, так что при склонении изменяется форма лишь последнего члена словосочетания. Разговорной морфологии так же, как и другим участкам системы РР, свойственна большая свобода от действия ограничений разного рода в построении форм слова, большая геометричность системы. Характерная черта морфологии РР – синкретизм многих единиц, их полифункциональность, способность выполнять различные синтаксические функции.

Автор раздела «Лексическая семантика» Л.А. Капанадзе отмечает, что основное лексическое своеобразие разговорной речи содержится в модальных словах и разнообразной оценочной лексике, конкретное высказывание модифицирует конкретное лексическое значение в связи с той или иной модальной рамкой и инструментовкой речи. Семантическое своеобразие разговорной лексики состоит в универсальности значений слов по сравнению со

специализированностью значений слов в кодифицированном литературном языке. Многие слова и элементы значений слов приобретают в РР дополнительную экспрессивную окраску [Русская разговорная речь 1983: 141].

В рассматриваемой книге уделено внимание также и детям. Л.А. Капаназе пишет: «...каждый знает, какое это сильнодействующее средство – интонация, мимика, жест. Они могут принимать на себя в высказывании большую часть информации (так, ироническая информация придаст фразе смысл, противоположный тому, что выражено словом: «Он такой умный!» (т.е., по-видимому, дурак)... Яркий пример этому – наше общение с детьми. Часто с разговоре с детьми мы употребляем не слова, а именно «интонационные речения», клишированные фразы-восклицания, фразы-стимулы» [Русская разговорная речь 1983: 170]. Далее автор, используя примеры из О.А. Лаптевой, из повести Веры Пановой «Сережа», отмечает: «Интонация передает смысл и оттенки смысла высказывания, его нюансы, но особенно велика ее роль в передаче наших эмоций, чувств. Дети очень чутки к этой стороне нашей речи; самые маленькие, еще не понимая всех слов, уже усваивают эмоциональный тон нашей речи: радость – досаду, порицание – поощрение, уверенность – сомнение и т.д. Как точно, тонко слышат наши дети, хорошо видно в ребячьих имитациях взрослых интонаций» [Русская разговорная речь 1983: 170].

В разделе о языковой игре Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой описано, как играют со словом взрослые люди в своей разговорной речи, проанализированы различные виды этой игры – в разных автономных языковых системах (фонетике, словообразовании и т.д.). Детским языковым играм много страниц своей книги «От двух до пяти» посвятил К.И. Чуковский. Отдельную главу детский писатель посвящает перевертышам – «лепым нелепицам». Он приводит примеры перевертышей из народной поэзии – русской и других народов, приводит примеры детских небылиц, говорит о педагогическом значении такого вида детского творчества. Идеи К.И.

Чуковского утвердились и получили большое распространение. Особая игра маленького ребенка со словом представлена в параграфе настоящей работы «Тексты в речи ребенка периода дознакового использования языка».

Оценка изложенного материала, опыт диссертационного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Когда фонетика и грамматика языка становятся подвластны ребенку, русская ритмическая норма 1-3 слога междуударного интервала становится нормой и его речи. Но раньше наступления этого срока часто в детской речи ударные слоги следуют один за другим. Ведь перед ребенком стоит задача научиться выговаривать слоги, чтобы четко произносить слова. Кроме того, в ранний период речевого развития, как показали наблюдения, сам характер ударения в детской речи иной – не динамический, а музыкальный.

2. Об изменении фонетического облика слов в речи ребенка можно заметить: слабоударные и безударные слова на этапе овладения языком в детской речи почти отсутствуют, ребенок старается сначала почти все слова произносить как ударные.

3. Ритмический фактор для ребенка – самый важный в пору освоения языка. Информативная нагрузка в слове становится важной много позднее. Маленький ребенок не выделяет какого-либо слова в своих фразах – все слова для него одинаково важны.

4. Границы такта в 3-4 года – это в основном два фонетических слова.

5. Темп детской речи медленный, постепенно ускоряющийся по мере языкового развития. Темповая вариативность детской речи не свойственна.

6. Об особенностях морфологии и словообразования детской речи точно и объемно сказано С.Н. Цейтлин в ее книге «Речевые ошибки и их предупреждение»: «Детский язык первоначально представляет собой лишь обобщенный и предельно упрощенный вариант нормативного языка. Грамматические и лексические явления в нем в высокой степени

унифицированы. Это связано с тем, что в детском языке первоначально отсутствует членение на систему и норму. ... Норма усваивается гораздо позже, чем система. На это указал в свое время Э. Косериу. ... Значительная часть детских речевых ошибок (их можно назвать системными) представляет собой нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе. Относительно языковой системы такие образования, как «карандашов», «радоваются», «на метре» и т.п., могут быть оценены как вполне «правильные». Сближение детского языка с нормативным заключается преимущественно в постепенном развитии и становлении в нем нормы» [Цейтлин 1982: 6-7].

7. Те выводы, которые сделаны Л.А. Капанадзе по лексике разговорной речи, можно отнести и к детской речи. В этом разделе языка характеристики разговорной речи и детской речи совпадают.

Психолингвист Р.М. Фрумкина, кратко описав историю возникновения термина *разговорная речь*, отметив её основные признаки и определив детскую речь как разговорную, спонтанную и непринужденную, сравнивает фразы детской речи и записи разговорной речи взрослых и делает следующие выводы. «... в разговорной речи есть много моделей, характерных именно для нее как системы, и притом общих для разговорной речи и детской речи. Например, и взрослый, и ребенок в непринужденной обстановке могут сказать: «Вон / «скорые помощи» стоят //»; «У нас там всякие «Новые миры» сложены//». ...Таким образом, многие «неправильности», «нерегулярности» в речи ребенка должны быть проанализированы с точки зрения того, за счет чего ребенок говорит именно так, а не иначе: за счет недостаточного владения речью или за счет того, что его речь строится по правилам разговорной речи РР, которая является отдельной системой» [Фрумкина 2007: 126, 127-128]. С другой стороны, указывает автор, «взрослые» обороты в речи маленьких детей – это до известного возраста штампы, неосознанные подражания речи взрослых, а

грамматические с точки зрения кодифицированного литературного языка структуры присутствуют в детской речи в силу ее разговорности, входят в ее норму. В связи с этим ученый рассматривает позицию С.Л. Рубинштейна, изложенную им в «Основах общей психологии» (1940-ой год – первое издание).

С.Л. Рубинштейн для анализа развития речи ребенка вводит понятие «ситуативной речи» ребенка и «контекстной речи» ребенка. Ситуативная речь (синоним «конситуативной речи» в современных концепциях разговорной речи) – это речь, понятная другому человеку благодаря ситуации, в которой осуществляется высказывание. Контекстная речь – связная речь, понятная вне зависимости от ситуации, в которой осуществляются высказывания. В речи маленького ребенка преобладает экспрессия – жесты, мимика, дополняющие сказанное словами. И вновь психолингвист сводит воедино особенности детской речи и РР: «Она / девочка / пошла //»; «Она / корова / забодала» (у ребенка) и «Сюда / на стол давай // Там это / хлеб этот / он / батон черствый уже //» (у взрослого). Эти конструкции аналогичны: местоимение + раскрывающее его существительное + глагол-сказуемое. Автор приходит к выводу, что обычной разговорной речи здорового ребенка учить не надо, если с ребенком адекватно и много общаться, он будет нормально говорить, а речи связной, речи-рассказу (в терминологии Рубинштейна – контекстной) надо учить, то есть необходимо просить ребенка пересказывать то, что он видел или слышал, и основы связной речи у здорового ребенка сформируются без особых затруднений [Фрумкина 2007: 130].

Следовательно, самое главное – не просто научить ребенка говорить складно, а научить его выражать себя полно и осмысленно. С.Л. Рубинштейн рассматривал тексты с разорванными, нестройными, незаконченными предложениями. В ходе диссертационного исследования, проведения эксперимента анализировались связные тексты, так как изучался путь формирования именно связи звуков, связи слогов, связи слов в словосочетании,

связи словосочетаний в предложении, формирование именно законченного высказывания. Интересен поиск ребенком языковой гармонии, языковой мелодии, смысла слова и одновременно бесконечности смыслов в сочетаниях слов, но в цельной фразе, ее мелодическая, ритмическая, синтаксическая завершенность. Необходимо также отметить, что ученых интересует освоение не только разговорной речи, но родной речи вообще, то есть, в итоге, освоение языка. Умение строить завершенные, насыщенные мыслью фразы, умение строить устный завершенный текст со всеми видами внутренней связи в нем, формирование языковой компетенции, языковой личности волнует деятелей науки.

§4. Теория текста и особенности детского текста

История изучения текста обзорно представлена во Введении. В данном параграфе будет обращено внимание на те работы, которые нашли применение в диссертационном исследовании.

В 1978 году в выпуске VII «Лингвистики текста», в статье Макса Пфютце «Заметки об участии некоторых грамматических средств в построении текста» написано о том, что для современного языкознания все большее значение приобретает исследование процесса языковой коммуникации в рамках более крупных языковых единств, когда предложение предлагается рассматривать как элементарную структуру текстовой системы; тексты исследователь определяет с прагматической точки зрения как упорядоченные множества устно или письменно высказанных предложений [Пфютце 1978:218-219]. Обращаясь к грамматическим средствам (ГС) прямонаправленной связанности текста, автор говорит, что содержание грамматических средств относится к последующему контексту. Ученый систематизировал те разнообразные языковые ГС, которыми поддерживается внутреннее «ожидание», продуцируемое контекстом. В 1979

году в издательстве «Наука» выходит сборник «Синтаксис текста» [Синтаксис текста 1979] со статьями, в которых рассматриваются теоретические аспекты обозначенной темы и представляются исследования структуры текстов, исследования текстовых категорий. Для анализа повторов в тексте детской речи в диссертационной работе использовалась из этого сборника статья Дагмары Брчаковой «О связности в устных коммуникациях». Важным было рассмотрение автором теории синтаксиса текста, принципов связности внутри текста, специфики диалогической межрепликовой связности. Исследователь определяет указанное свойство текста как интерпретационную категорию: «...текст, построенный автором коммуниката по всем правилам связности, может – в определенных условиях – интерпретироваться адресатом как несвязный» [Брчакова 1979: 261].

Ответственный редактор названного сборника Г.А. Золотова о лингвистике текста своего времени пишет, что она преждевременно поспешает к глобальной теории текста вообще. Актуальную задачу исследователь видит в дифференциации типов текста, накоплении знаний об их лингвистических свойствах и построении на этой основе типологии текстов [Золотова 1979]. Дальнейшие ее работы (например, «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса», первоначально изданные в 1982 году [Золотова 2010], привели к созданию в 1998 году «Коммуникативной грамматики русского языка» в соавторстве с Н.К. Онипенко и М.Ю. Сидоровой [Коммуникативная грамматика русского языка 2004]. В указанном исследовании описываются детские тексты разных типов.

Значительным событием в отечественной текстологии явилась книга И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» [Гальперин 1981]. В аннотации подчеркивалось, что в основу анализа, проведенного на большом иллюстративном материале, положена единица, более крупная, чем предложение. Книга вызвала много споров, но впоследствии многие ссылались

на эту книгу и цитировали её. Данному изданию предшествовали такие работы, как «О понятии «текст» [Гальперин 1974], «Текст и его исполнение в связи с дихотомией языка и речи» [Гальперин 1977], «Грамматическая категория текста (Опыт обобщения)» [Гальперин 1977], «Интеграция и завершенность текста» [1980]. Ученый рассматривает общие вопросы лингвистики текста и пути их решения, дает такое определение: «Текст – произведение речетворческого процесса...» [Гальперин 1981: 18], отличает его от устной речи, различает виды информации в тексте (содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую). Актуально и для современной теории текста выделение И.Р. Гальпериным таких категорий текста: сцепление; категория информативности; категории когезии (рассматриваются формы и виды когезии: грамматические, логические, ассоциативные, образные, композиционно-структурные, стилистические, ритмикообразующие); категория континуума (пространственный и временной континуум); автосемантия, т.е. формы зависимости и относительной независимости отрезков текста по отношению к содержанию всего текста или его части; ретроспекция текста (субъективно-читательскую и объективно-авторскую); проспекция текста (объективно-авторскую и субъективно-читательскую); текстовая модальность (объективно-модальное значение + субъективно-оценочное отношение); интеграция и завершенность текста. Описанием категорий текста также занимались Х. Вейнрих, Р. Харвег, В. Дресслер.

Детские устные речевые произведения тоже обладают названными категориями, но в разной степени представленности в силу особенностей детского сознания и детской речи. Особенно подробно тексты ребенка анализировались на предмет когезии.

В 1986 году выходит работа З.Я. Тураевой «Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика)», где дается определение предмета лингвистики текста, называются ее сферы, называются аспекты текста, изучаемые ею. Текст З.Я.

Тураева определяет узко (вслед за И.Р. Гальпериным) как фиксированное на письме речетворческое произведение, хотя уже указывает: «... лингвистику текста понимают как научную дисциплину, цель которой – описать сущность и организацию предпосылок и условий человеческой коммуникации. В соответствии с таким пониманием лингвистики текста предмет ее исследования, текст, есть продукт речи, устной или письменной» [Тураева 1986: 11]. Это понимание ближе к подходу, выразившемуся в диссертационном исследовании. Уже упоминалось, что записанный детский речевой устный текст (как когда-то записанные произведения фольклора) меняют свое качество.

Говоря о категориях текста, автор «Лингвистики текста...» упоминает о различиях в подходе И.Р. Гальперина, Т.Н. Николаевой и предлагает разделение текстовых категорий на две основные группы: 1) структурные (сцепление, интеграция, прогрессия/стагнация); 2) содержательные, или концептуальные (образ автора, художественное пространство и время, информативность, причинность, подтекст и некоторые др.). Следующей работой данного исследователя станет «Лингвистика текста: Лекции» [Лингвистика текста 1993].

Впоследствии анализу текста посвящается все больше и больше работ в монографиях и научных сборниках.

Определенной ступенью в развитии отечественного анализа текста явилась книга В.Я. Шабеса «Событие и текст» [Шабес 1989], в которой получили дальнейшее развитие идеи И.Р. Гальперина. Событие в тексте исследователь видит как триединство «Пресобытие – Эндособытие – Постсобытие». Эндособытие как маркированный компонент триединства подразделяет на «Потенциал», «Реализацию», «Результат».

1989-ый год был отмечен в стране выходом следующих трудов по теории текста: в Ленинграде – «Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте» [Реферовская 1989], «Синтаксические единицы в тексте» [Ильенко 1989]; в Москве – «Общение. Текст. Высказывание» [Сорокин,

Тарасов 1989], «Структура поэтического текста с точки зрения речевых актов» [Гришина 1989]. «Выразительные средства текста (на материале русской поэзии)» [Винарская 1989], «Лингвистический анализ художественного текста» [Гореликова, Магомедова 1989]; в Новосибирске – «Текст как явление культуры» [Текст как явление культуры 1989]. В московском институте иностранных языков им. М. Тореза в том же году выходят два сборника: «Текст как отображение картины мира», «Вопросы фонетической организации устных текстов».

В коллективной монографии «Общение. Текст. Высказывание» [Сорокин, Тарасов 1989] излагаются психолингвистические подходы к изучению текста, исследуются уровни структур текста, проблемы анализа диалога, некоторые методологические предпосылки интегративного анализа текста. Структура текста рассматривается как инструмент в исследовании смыслового восприятия речевого сообщения. (Несколькими годами ранее данной монографии вышла в свет книга «Психолингвистические аспекты изучения текста» [Сорокин 1985]). В силу того, что в детской речи языковые процессы лежат на поверхности и прозрачны при коммуникации, смысл детского текста и его структура связаны не опосредованно, а напрямую. Анализ структуры текста в устной речи ребенка завершает в диссертационной работе рассмотрение текстовой деятельности детей периода овладения языком. В целом достижения психолингвистики в исследовании текста и детской речи нашли применение в данном труде.

Е.А. Реферовская в книге «Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте» [Реферовская 1989] выясняет действие механизмов текстообразования как продукта речевой деятельности. Следует отметить, что данному труду предшествовало «Лингвистическое исследование структуры текста» [Реферовская 1983]). Предлагаемый автором метод изучения текста основан на анализе коммуникативного членения всех фраз, а затем теморематической прогрессии сверхфразовых единств. Е.А. Реферовская признает,

что принимая этот метод, текстологи оказываются на стыке лингвистического и литературоведческого исследований – практически выясняются пути сближения содержательного и языкового анализа текста, обеспечивающие объективность получаемых результатов. В настоящей работе не использовалось актуальное членение предложений при изучении текста в речи ребенка, но напевность, мелодичность детской речи закономерно привели к применению, наряду с языковедческим анализом, также другие способы литературоведческого анализа поэтического произведения (ритм, метр, рифма).

Интонация детских текстов рассматривалась в диссертационном исследовании с учетом данных работ И.Г. Торсуевой и Л.М. Власовой И.Г. Торсуева понимает интонацию как единство мелодики, силы, длительности, темпа произнесения, тембра, пауз – единство, соотносимое с определенным набором языковых значений [Торсуева 1979; 1979; 1984; 1989]. Л.М. Власова считает правомерным добавить к известным функциям интонации моделирующую и указывает, что текстовый уровень анализа интонации по сути является качественно новым этапом в ее изучении [Власова 1989]. Первоначально темой диссертационного исследования была «Звуковая организация текста в речи ребенка» (впоследствии она расширилась до выявления иных механизмов текстообразования детской речи), поэтому особое внимание было обращено на научную литературу по фонетике текстов. Особое значение рассмотрение этой автономной языковой подсистемы приобретает при изучении текстов крика, плача, гуления, свирели и лепета.

Учитывался также опыт, представленный в сборнике «Вопросы фонетической организации устных текстов» [Вопросы фонетической организации устных текстов 1989]. Т.И. Бархатова утверждает, что просодия выступает как связующее звено между изменениями экстралингвистических условий и стилистическими изменениями звуков, в этом случае стиль произношения следует понимать как степень полноты реализации звуков речи

[Бархатова 1989: 15]. Р.И. Гертнер констатирует, что данные экспериментов, в ходе которых регистрировалось усиление области частот в диапазоне 3000-3500 Гц, подтверждают предположение о наличии певческой форманты в стихотворной речи [Гертнер 1989: 36]. О маленьком ребенке пишут, что он больше поет, чем говорит [Зеньковский 1996: 120]. Е.В. Ступакова приходит в ходе аудиторского анализа к следующим результатам: «...звуковым подчеркиванием обладает та тема, которая привносит большее количество новых элементов в развитие лейттемы» [Ступакова 1989: 82]. Для детской речи это не актуально, но позволяет выявить ее особенность: для ребенка ново в языке всё, и он подчеркивает каждый речевой элемент.

Рубеж XX-XXI вв. характеризуется выходом изданий, рассматривающих текст на широком филологическом поле, такова, например, книга «От звука к тексту» Т.М. Николаевой, в которой автор к осмыслению текста идет последовательно через звук, интонацию фразы, через слово, концепт и коммуникативный синтаксис [Николаева 2000].

Отдельно необходимо остановиться на вышедших в начале XX века учебниках для вузов по теории текста, в которых в концентрированном виде выражены достижения лингвистики текста, применяемые в настоящей диссертации для анализа детских текстов.

В 2000 г. по государственному стандарту высшего образования в учебные планы филологических факультетов вошла новая дисциплина – «Филологический анализ текста». Этот интегративный курс устанавливает связи между поэтикой, лингвистикой текста, стилистикой и призван научить будущих словесников толковать художественный текст, завершая профессиональное образование. Учебное пособие Н.А. Николиной для студентов высших педагогических учебных заведений так и называется «Филологический анализ текста» [Николина 2003]. (Исследователь ранее изучал структуру и семантику художественного текста, этому посвящен ее доклад «Архитекстуальность как

форма межтекстового взаимодействия» [Николина 1999].) Автор говорит о том, что филологический анализ художественного текста предполагает взаимодействие литературоведческого и лингвистического подходов к нему (на этом ученые настаивали и прежде: [Реферовская 1989]). Для диссертационного исследования важно, что Н.А. Николина рассматривает текст не только как эстетический феномен, но и как коммуникативную единицу, в которой моделируется определенная коммуникативная ситуация, а также как частную динамическую систему языковых средств [Николина 1999: 5]. Автор опирается на «челночный» (Л.Ю. Максимов) подход к филологическому анализу текста.

Особо необходимо указать, что принципы, параметры анализа художественного текста приложимы к детскому тексту в силу творческого характера освоения ребенком языка, отчего многие детские цельные речевые образования отличаются творческим подходом к осмыслению окружающей действительности и языка.

В учебнике «Теория текста» [Валгина 2003] текст определяется как динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности – в информационном, структурном и коммуникативном плане. Автор рассматривает вопросы текстообразования и текстовосприятия, это непосредственно связано с темой диссертационной работы. При характеристике текста в учебном пособии реализован коммуникативно-прагматический принцип в определении текстовых категорий, о которых сказано, что, будучи сущностно разными, они не слагаются друг с другом, а налагаются друг на друга, рождая некое единое образование, качественно отличное от суммы составляющих. Поэтому связность и цельность как свойства могут быть рассмотрены автономно лишь для удобства анализа, поскольку оба эти качества в рамках реального текста существуют в единстве и предполагают друг друга, так что языковая связность одновременно является показателем смысловой цельности [Валгина 2003: 12].

В 2005-м году вышел учебник для вузов «Лингвистический анализ художественного текста» [Бабенко, Казарин 2005], книге предшествовали работы «Когнитивная структура текста (модель анализа)» [Бабенко 2001] и «Поэтический текст как система» [Казарин 1999]; затем увидел свет «Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа» [Бабенко 2004]. Последнее учебное пособие систематизирует и обобщает основные проблемы теории текста, оно содержит теоретический материал и практические рекомендации по анализу художественного текста на лингвистической основе с учетом его семантической, структурной и коммуникативной организации.

Исследование Ю.Н. Земской, И.Ю. Качесовой, Л.М. Комиссаровой, Н.В. Панченко, А.А. Чувакина «Теория текста» [Земская 2010] предлагает опыт построения теории текста с коммуникативных позиций, что актуально для детской речи. Авторы понимают текст как речевой элемент коммуникативного акта в частности и коммуникативной ситуации в целом (сказанное маленьким ребенком часто невозможно понять без знания ситуации, породившей речевое произведение). Являясь, с одной стороны, продуктом деятельности адресанта и, с другой стороны, объектом деятельности адресата, текст объединяет две стороны коммуникативного процесса – конструкцию и реконструкцию, которые соотносятся с такими деятельностными принципами, как анализ и синтез. «Аналитический и синтетический подходы в исследовании текста тесно взаимодействуют и органично дополняют друг друга. Именно в сочетании они позволяют проникнуть за границу, отделяющую человека от мира текста, и постичь комплекс текстовых идей» [Земская 2010: 80].

Авторы «Теории текста» выделяют следующие признаки текста как знака: 1) выраженность; 2) ограниченность; 3) структурность; 4) амбивалентность.

При описании конструктивной организации текста анализируются: 1) свойство членимости текста; 2) связность как основное конструктивное

свойство (когезия, ретроспекция и проспекция); 3) целостность как основное конструктивное свойство (интеграция, модальность и завершенность).

Кроме конструктивной, в тексте выделяются еще семантический и коммуникативно-прагматический тип организации. Семантическое пространство текста описывается денотативной и концептуальной структурой. Коммуникативно-прагматический уровень текста организуется фигурой говорящего и фигурой слушающего. Применение данных аспектов анализа помогает выявить особенности детского текста и детской речи.

Об интерпретации текстов, транслируемых в обществе и направленных на максимальную организацию социальных коллективов, книга С.С. Гусева «Метафизика текста. Коммуникативная логика» [Гусев 2008]. Предлагаемая автором концепция призвана решить задачи, которые связаны с эффективной организацией социально-значимых текстов, их адекватным осмыслением и соответствующим регулированием коллективных действий, следовательно, и текста детской речи.

Выходят в настоящее время издания, посвященные какому-то одному аспекту теории текста. Такова, например, книга А.В. Зайцева «Фоновые знания: репрезентация в тексте» [Зайцев 2009]. Исследование проведено на англоязычном материале. Автор говорит о том, что изучение языковых явлений сегодня представляется невозможным без привлечения и описания сопряженных с ними экстралингвистических факторов. Среди последних, по словам ученого, огромную и, видимо, еще недостаточно раскрытую роль играют фоновые знания: фоновые знания занимают важное место в конструировании и извлечении смыслов из текстов самых различных как по тематике, так и по функционально-стилевой принадлежности. Выявление фоновых знаний, представленных в детском тексте и часто его формирующих, составляет один из параметров его анализа.

«Текст и дискурс» Н.Ф. Алефиренко – учебное пособие для магистрантов [Алефиренко 2012]. Известна работа этого автора, занимавшегося лингвопоэтикой, «Спорные проблемы семантики» [Алефиренко 2005]. Исследование 2012-го года посвящено новой проблеме лингвопоэтики – вопросу взаимоотношения художественного текста и дискурса. Авторы пишут о том, что исследователи разделились на два противостоящих лагеря: одни настаивают на речевом статусе текста, другие, не отрицая его, ищут языковой коррелят. Так, известный ученый В. Дресслер в 1973 г. предложил дихотомию «текст (единица речи) – текстома (единица языка), или потенциальный текст. Под текстомай понимается потенциальный текст в отличие от актуального, конкретно создаваемого речевого произведения. Текстома – своего рода «модель текста», наименование абстрактного инварианта, реализующегося в речи в виде конкретных вариантов – текстов. Иными словами, текстома – это некий тип текста, или текстотип [Алефиренко 2012: 12].

Напоминая, что с середины XX в. обосновывается мысль о том, что язык и текст пребывают в опосредованном взаимоотношении, для уяснения сущности которого используется понятие «дискурс», авторы приводят различные определения этого многозначного термина, суть которых состоит в том, что дискурс понимается как сложное коммуникативно-когнитивное явление, в состав которого входит не только сам текст, но и различные экстралингвистические факторы (это точка зрения отечественного языкознания); текст понимается авторами как продукт дискурса, а язык как система единиц, служащих важнейшим средством дискурсивной деятельности, в результате которой появляется текст [Алефиренко 2012: 13-17].

В аннотации монографии И.Т. Касавина – «Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка» говорится, что в книге обсуждается возможность придания понятиям «текст» и «дискурс» философско-эпистемологического статуса; предлагается также социально-гносеологическая

интерпретация проблем, находящихся на стыке философии, с одной стороны, и лингвистики, с другой. Для диссертационной работы эти вопросы важны в силу ее темы и авторской позиции: нет ничего такого в дискурсе, чего бы не было в тексте, существует та или иная степень проявленности и представленности в ткани письменного или устного речевого произведения того, что сопутствует созданию текста. И.Т. Касавин сужает и уточняет понятие дискурса: «Я буду понимать дискурс как неоконченный живой текст, взятый в момент его непосредственной включенности в акт коммуникации, в ходе его взаимодействия с контекстом. От дискурса отличается текст, который уже отчужден от автора пространственными, временными и иными индексальными параметрами. ...И сам процесс письма является дискурсом постольку, поскольку он еще не завершен и связан с автором» [Касавин 2008: 362].

Для диссертационного исследования важен философский взгляд на его тему. И.Т. Касавин видит эпистемологическую проблему текста в том, что факторы, влияющие на текст, многообразие смыслов всякого отдельного текста, разнообразие способов понимания текста – все это привело к тому, что текст стал отождествляться со всей культурой, если не со всей социальной реальностью; рождается что-то вроде «семиотической культурологии», объединяющей лингвистику с философией, биологией, социологией, элементами математики, теорией и историей культуры, отчего сам вопрос о научности этого нового междисциплинарного движения утрачивает актуальность. Ученый анализирует две наиболее влиятельные современные лингвистические концепции текста: теорию речевых актов (SAT) и функционально-коммуникативную теорию языка (FCS). В целом отдавая предпочтение второй теории, исследователь признает: в принятом в рамках SAT перечне структурных параметров текста тема его генезиса вообще не фигурирует (а создание текста выходит за пределы овнешнения, озвучивания концептуальных репрезентаций), но и сторонники FCS, кроме критики, также

ничего не предлагают для решения этой проблемы, поэтому приходится выходить за пределы лингвистики и обращаться к философии» [Касавин 2008: 127].

В монографии «Семантический резонанс и понимание текстов» О.Г. Ивановской [Ивановская 2011] рассмотрены механизмы понимания текстов не только взрослыми, но и детьми в процессе их совместной, в т.ч. образовательной деятельности.

О.Г. Ивановская подробно рассматривает развитие знаково-символической деятельности в онтогенезе. Вывод автора: развитие мышления, языка и речи в филогенезе и онтогенезе имеет общие закономерности. В соответствии с этим выводом исследователь определяет следующее. Для речи маленького ребенка и общающегося с ним взрослого, как и для речи первобытного человека, как и для языка мифа и сказки, характерны: 1) повторы (приводятся слова В.Я. Проппа о том, что повторение действий имеет такое же значение, как и гиперболизм; многократность действий есть первобытный способ выразить силу и интенсивность этих действий и силу эмоций рассказчика); 2) преобладание существительных; 3) движение мышления от частного к частному, чему соответствует наличие в мифах и сказках повторяющихся элементов, «цепочек»; 4) словотворчество; 5) включение автоматизированных рядов (энграмм) [Ивановская 2011: 116].

Автор утверждает, что семантический резонанс (момент переживания сходства, узнаваемости, понятности, ясности образа слова, метафоры) – это начало понимания, и обобщает: вначале ребенок ничего не может сказать, но это не мешает родителям, особенно матери, обращаться к нему с целыми текстами, которые демонстрируют, что само присутствие ребенка вызывает у нее семантический резонанс [Ивановская 2011: 112]. Автор приводит детские тексты из книг писателей, из исследований по детской речи отечественных и зарубежных ученых.

Особо стоит отметить сборник материалов межвузовской научно-практической конференции, проходившей в Тамбовском госуниверситете в 2004 году [Текст: семантика, форма, функция 2004]. В предисловии ответственного редактора С.В. Пискуновой отмечено, что одной из причин, побудивших приступить к уточнению и разработке сложного и многоаспектного явления, каким является грамматическая форма текста, стало расширение границ вузовского курса современного русского языка и признание функциональной значимости изучения текста в системе других единиц языка и речи. С.В. Пискунова пишет о модели текста, о специфике текста, указывает, что современные исследования в различных областях знаний о языковой системе, возможностях ее описания позволяют достаточно точно интерпретировать тексты, определять параметры соотношения основных достижений общей лингвистики и лингвистики текста.

Показательны в сборнике: статья А.Ю. Башкатова и С.В. Пискуновой «Сознание как текст», где рассматриваются идеи структурализма и постструктурализма; статья Р.П. Козловой «Слово – текст?!», основная мысль которой – функционирование каждого слова в многочисленных контекстах представляет собой особый неповторимый текст; статья с говорящим названием «Имя собственное как прецедентный текст» [Объедков, Щербак 2004].

Данному сборнику предшествовала фундаментальная монография С.В. Пискуновой «Тайны поэтической речи (грамматическая форма и семантика текста)» [Пискунова 2002], постепенно складывавшаяся на основе других работ [Пискунова 1987; Пискунова, Хворова 1991; Пискунова 1999; 1999]. Обширнейший научный труд «Тайны поэтической речи» представляет большой интерес как для специалистов, так и для любителей литературы. В монографии подробно представлена история изучения текста, освещены современные проблемы его описания, определены признаки текста. Структура художественного текста, его грамматическая форма в широком смысле слова

раскрыта через понятие текстовых единиц, через отношения единиц языка и текста, понятие грамматической формы текста. На стихотворных произведениях раскрывается фонемная организация семантики, роль грамматических свойств единиц текста как средства развития семантики и лексики поэтического текста как единиц грамматической формы. Безусловным достоинством данного труда является разработанный и апробированный в ходе эксперимента лингвистический анализ художественного текста. Ярким показателем глубины анализа художественного текста в данной монографии служит такой показательный факт: «... давно занимаясь анализом русских переводов японской поэзии и проводя лингвистические эксперименты по восприятию этих текстов в различных по возрастному, социальному, образовательному составу аудиториях, мы получали однозначный результат. Позднее на международном симпозиуме «Экология языка и речи (Проблемы национального языка)», который проходил в Тамбове в мае 1996 года, мы поделились своими впечатлениями с известным лингвистом, литературоведом, поэтом. Акифуми Такеда подтвердил правильность наших наблюдений» [Пискунова 2002: 232]. Книгу «Тайны поэтической речи (грамматическая форма и семантика текста)» можно назвать энциклопедией знаний о тексте, в ней оценены, проанализированы и уточнены определения теории текста; высказанная авторская концепция отличается полнотой, взвешенностью и объективностью. У исследователя исчерпывающе названы признаки текста: знаковое воплощение, речевая выраженность; многомерность; обратимость (письменный текст), необратимость (устный текст); покой и движение; неограниченность во времени; отражение действительности; сообщение о действительности; номинативность и коммуникативность; когнитивность; эмотивная функция; открытость и закрытость; отграниченность и законченность; объективная реальность; изменчивость объема информации; единство системного и индивидуального; однозначность и неоднозначность (амбивалентность); синтагматическая и

парадигматическая организация; взаимодействие с другими словесными и знаковыми системами.

Такому широкому пониманию текста близок подход доктора психологических наук, члена-корреспондента Международной академии психологических наук Г.С. Абрамовой: «Текст – относительно законченный в пространстве и времени знаковый продукт замещающей активности человека, в котором представлены все уровни существования психической реальности в пространствах и временах человеческой жизни» [Абрамова 2002: 206].

Идеи, теоретические и практические разработки С.В.Пискуновой претворены и в нашем исследовании детской речи.

Актуальной в современной лингвистике является разработка теории текстовых единиц. В монографии С.В. Пискуновой «Тайны поэтической речи» подробно проанализировано понятие текстовой единицы, рассмотрено отношение единиц языка и текста [Пискунова 2002: 65-85]. Автор видит недостаточным выделение Л.Г. Бабенко [Бабенко 2004] единиц текста с учетом функционально-лингвистического, функционально-коммуникативного подходов, так как считает, что особое место занимают нестандартные, собственно текстовые единицы, которые становятся актуальными, когда рассматриваются в контексте всего творчества художника. С.В. Пискунова говорит о том, что удачно в этом смысле использовать термин «автоинтертекст», связанный с концепцией автореминисценций И.П.Смирнова.

К текстовым единицам исследователи относят элементы рубрикации текста, конкретизированные синтаксические единицы, композиционно-графические элементы (Н.Д. Арутюнова, Л.М. Лосева [Лосева 1980]), а также вводят понятия композита, контекстемы (Е.И. Диброва), блок и текстему (Г.В. Колшанский), предложение-высказывание, сложное предложение, дискурс, период, блок, текст (О.И. Москальская [Москальская 1981]). Рассматриваются авторами «нулевые» единицы в тексте. Особое место в системе текстовых

единиц, пишет С.В. Пискунова, занимают индивидуально-авторские конструкции. В описание поэтических произведений вводятся учеными различные стилистические тропы и фигуры. При выявлении функционирования экспрессивной, эстетической информации В.Г. Руделевым были выделены поэмы [Руделев 1979], В.Г. Григорьевым – экспрессымы.

В диссертационной работе представлены в системе и проанализированы тексты детской речи на самых разных этапах онтогенеза. Применение достижений возрастной психологии и онтолингвистики позволило вскрыть особенности детских текстов, приложение открытий теории текста к речи ребенка позволило выявить категории детских речевых произведений, а именно связность, цельность, завершенность, определить особенности связности текста детской речи – предельную контактную когезию и эксплицитную ретроспекцию. В ходе рассмотрения продуктивной модели детского текстообразования было сформулировано главное свойство детского текста – речевая парадигматичность. Анализ функций ритма детского текстообразования доказал, что детский текст есть поэтическое произведение.

§ 5. Классификация текстов в речи ребенка, овладевающего родным языком.

Исследование текста, созданного взрослыми людьми, имеет давние традиции, которые отражают различные подходы, оценку классификационных типов, методы описания. Речевой детский текст маленького ребенка пока еще не изучался, ибо предметом анализа в этой сфере до сих пор была языковая компетенция ребенка (его системно-языковые навыки) и центром внимания ученых являлись отдельные звуки, слоги, слова, отдельные высказывания детской речи. Сделано в этом направлении много, несмотря на то, что начало научных наблюдений над маленькими детьми датируется только концом XVIII

века. В настоящее время детская речь хорошо и тщательно описана в психологии, педагогике и языкознании. При всей широте, многообразии, глубине того, что сделано, стоит признать: речь ребенка в исследованиях о ней была до сих пор слишком препарирована, а цельные речевые детские произведения не рассматривались. Детский текст представлен в возрастной психологии и онтолингвистике, но как языковой материал, из которого берутся для исследования отдельные явления. Текст в речи ребенка не стал объектом научного анализа, ибо он практически не изучался или его изучение носило фрагментарный и единичный характер. С.Н. Цейтлин, глава Санкт-Петербургской школы онтолингвистики, наметила направление рассмотрения речевых произведений маленького ребенка в статьях: «Особенности текстов, продуцируемых детьми раннего возраста» [Цейтлин 2003], «От прототекста к тексту: наблюдения над монологами детей раннего возраста» [Цейтлин 2004], «К вопросу о современных подходах к изучению детской речи» [Цейтлин 2006], «К вопросу об онтогенезе монологического текста» [Цейтлин 2012]. Е. Ягунова исследует структуру нарратива, спонтанного текста, отражающего мультимедийный дискурс [Ягунова 2013], но это фактически инструктивный текст, ибо в качестве стимула для его создания выступает предложенный детям мультфильм. К средствам связности автор относит только повторную номинацию; достоинством работы является определение коммуникативных стратегий, используемых детьми при создании нарратива: стратегии «ОН-коммуникация» и «Я-коммуникация».

Еще в 1931 г. Л.С. Выготский отмечал, что «психологические методы, применяемые до сих пор к исследованиям поведения нормального и аномального ребенка... говорят нам о том, чего нет у ребенка, чего не хватает ребенку по сравнению с взрослым и ненормальному ребенку по сравнению с нормальным» [Выготский 1983: 135-136]. Цельную картину о раннем детстве человека может дать только признание ребенка с самого его рождения

полноценным человеком, полноценным собеседником, способным на ту ступень проявления речевой деятельности, которая выражается в создании текста, только признание ребенка талантливым, неустанным и добросовестным тружеником в деле освоения всего, что может человек, в том числе и в деле овладения им человеческим языком. Это позволяет говорить о наличии системы детских текстов.

Самой крупной единицей анализа детской речи долгое время считалось высказывание. Так, Е.И. Исенина считает: «Значение речевого знака – высказывания с его паралингвистическими компонентами можно считать психологической единицей анализа речевой деятельности» [Исенина 1986: 37].

В диссертации В.В. Казаковской «Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» [Казаковская 2006: 6], где предметом анализа становятся разговорные навыки ребенка, уже рассматривается *диалогический дискурс*. Очевидно, что и в диалоге происходит формирование детского речевого текста, но диалогами с близкими людьми не исчерпывается языковая практика малыша, т.к. он постоянно и долго монолоизирует обо всем увиденном и пережитом. Он каждый день учится жить и в речи ежедневно озвучивает свой жизненный опыт, который возможно сформировать только в тексте. Поэтому следует проводить исследование речи ребенка с позиций лингвистического анализа текста, то есть «можно и нужно говорить о тексте как о равноправной и высшей единице языковой системы, в которой она представлена через систему текстов. Одновременно, коммуникативная сущность языка реализуется именно в речи через систему текстов. Таким образом, текст представляет собой статику языка и динамику речи, точку их пересечения. Выделение других единиц, уровней языковой системы носит, прежде всего, лингвистический характер, а для носителя языка они становятся реальностью в тексте и благодаря тексту» [Пискунова 2002: 57-58].

В полной мере оценить значение овладения речью – этого, по выражению Леонарда Блумфильда, «величайшего интеллектуального подвига, который обязан совершить каждый из нас» [Блумфилд 1968], – можно только признав за ребенком право создателя цельных речевых произведений, творца текстов всеми доступными ребенку с рождения и постоянно приобретаемыми средствами. Это признание тем более необходимо, что наука сегодня уже произнесение первого слова считает не началом развития речи, а итогом целого предшествующего этому событию периода, ибо овладение речью – и пассивное, и активное – начинается у детей со дня появления на свет. Названная монография Е.И. Исениной – одно из ярчайших тому доказательств. Психолингвистика пока только назвала детскую речь, а также надписи на рекламных плакатах, речь больных афазией и т.п. текстами-примитивами [Введение в психолингвистику 1989], признав их необычность: «Тексты-примитивы – это текстовые структуры небольших размеров с полным (или почти полным) отсутствием привычных для нормы специальных средств связности» [Белянин 2009: 167]. Однако стоит сказать, что речевые творения даже младенца настолько поражают богатством информации и глубиной проникновения в языковые механизмы, что определение «тексты-примитивы» по отношению к ним несправедливо, необъективно. Вот почему психолингвистике приходится считаться с языковой действительностью: «В целом же тексты-примитивы, несмотря на «экзотичность» их структуры с точки зрения нормоцентрической лингвистики, представляют собой вполне естественные результаты работы механизма порождения речи. В них реализуются все основные характеристики текста, которые и позволяют осуществить акт коммуникации» [Белянин 2009: 168-169].

До сих пор одной из основных проблем в изучении текста остается его определение как предмета исследования. В русской лингвистике существует несколько разнородных определений текста как продукта языка и речи [Гальперин 1981; Головин 1988; Пискунова 1987; Шведова 1980; Николина

2003; Валгина 2003; Земская 2010]. Для анализа речи ребенка, овладевающего языком, необходимы такие формулировки, которые бы помогали выделять тексты в детской речи, помогали бы характеризовать их, причем на самых разных этапах языкового развития маленького человека (от рождения до 5-6 лет). Этой цели более других отвечает следующее определение: «Текст – коммуникативно значимая единица, обладающая многоаспектным, динамическим содержанием различных информационных разновидностей в пределах коммуникации или творчества, речевой ситуации и соответствием составляющих компонентов в единой текстовой функции, каждый из которых актуализируется в зависимости от участия в структуре и семантике произведения, его коммуникативной функции» [Пискунова 2002: 57-58]. Глубокий и всесторонний подход С.В. Пискуновой к природе текста дает основание и возможность находить и описывать тексты в речи детей, овладевающих родным языком, в т.ч. тексты раннего периода их речевого становления. Важно определить, с какого времени жизни ребенка можно услышать его тексты. Следует сказать, что ребенок создает их с рождения. Важнейшее структурное доказательство этого утверждения: интонационная завершенность и завершенность плана выражения детских текстов. Имеющим особое значение доказательством коммуникативного аспекта данной проблемы являются следующие данные ученых лаборатории психического развития и воспитания детей дошкольного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР: «...важны и интересны сведения, касающиеся слуха новорожденных. Оказывается, малыши не только умеют воспринимать звуки, но и различают их по высоте. Особую чувствительность они проявляют к звукам человеческой речи. И самое удивительное – младенцы предпочитают осмысленную связанную речь произвольному набору слогов, а прослушивание собственного голоса, записанного на пленку, способно их успокоить. Даже если они только что неудержимо плакали» [Авдеева, Мещерякова 1991: 24]. Эти

факты свидетельствуют, что ребенок с рождения способен воспринимать речь взрослого человека, способен и сам создавать речь, которая наполнена определенным содержанием. Детские речевые произведения, конечно же, отличаются от привычных для взрослых текстов прежде всего тем, что их автор находится на первоначальном этапе языкового развития. Соответственно, детский текст – это всегда связь речевых единиц в их смысловом единстве, но связь не обязательно последовательная, не обязательно четко выраженная семантически, не обязательно связь с наличием парадигматических и синтагматических отношений, не обязательно имеющая специфические средства текстовой взаимной зависимости, общности, обусловленности. Связность – первая и самая примечательная особенность текста в речи маленького ребенка. Второй особенностью этого текста является исключительно устный его характер.

Для выявления классификационных типов речевых произведений маленького ребенка необходимо остановиться на способах анализа детской речи. В ходе диссертационного исследования использовались методы, позволяющие получить достоверные результаты. Лингвистический метод есть «средство, способ, с помощью которого мы получаем сведения о языке, познаем язык» [Тарланов 1979: 9].

Расчленение текста детской речи на части в отрыве от целого – необходимая операция на начальном этапе работы с языковым материалом, на этапе сбора необходимой информации, последующего отбора из нее сегментов, нужных для решения той или иной поставленной исследовательской задачи. Установив свойства вычлененных частей, необходимо выяснять связи с целым, видеть признаки целого в его элементах. То есть, вслед за метафизическим методом обязательно применение метода диалектического [Философский словарь 1963: 267].

Определяя основы оценки структуры и синтаксиса текста, С.В. Пискунова пишет: «Параллельно с изучением особенностей системы языка разрабатывались методы, принципы, приемы анализа единиц различных уровней, подсистем, которые одновременно могли быть составляющими элементами отдельных текстов или типов текстов» [Пискунова 2002: 34]. На основе опыта Э. Бенвениста, Ю.С. Степанова, В.И. Кодухова, И.П. Распопова, А.М. Мухина, З.К. Тарланова, В.Б. Касевич и других ученых С.В. Пискунова определяет параметры основных этапов, методов анализа текста, которые позволяют выяснить типологические особенности текстов: 1) выделение элементов – сегментация и субституция на основе дистрибутивного метода; 2) идентификация на основе дистрибутивных и интегративных отношений; 3) определение иерархии языковых единиц; 4) методы описания единиц – предложения, лексики, грамматики слова, структуры слова (морфемики и словообразования), фонологии слова; 5) анализ текста: а) стилистический анализ – метод стилистического эксперимента (А.М. Пешковский), системно-функциональный (В.В. Виноградов), ступенчатый анализ текстов (И.Р. Гальперин, таксономический (интуитивный) и др. способы идентификации текста, информативная, семантическая, функциональная, синтезирующие процедуры); б) лингвистический (комплексный, филологический) – лингвостилистический (Н.М. Шанский и др.); семиотический (Ю.М. Лотман); метод синтаксического анализа текстовых единиц и актуальное членение (С.Г. Ильенко, Г.А. Золотова и др.) [Пискунова 2002: 34-36].

Для получения объективных данных целесообразно использовать сегментацию и субституцию при рассмотрении организации текста детской речи и при рассмотрении компонентов этого текста (в основном на фонетико-фонологическом уровне и синтаксическом уровне).

При анализе высказываний детского текста следует применять такие методы: логико-синтаксический (логико-грамматический) Н.И. Греча, акад. И.И.

Давыдова, акад.Ф.И. Буслаева и К. Беккера; психолого-синтаксический Штейнталя, Вундта, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова, Пауля, А.А. Шахматова; метод описания синтаксических явлений с опорой на учение о частях речи (А.А. Потебня, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов); формально-грамматический метод (школа акад.Ф.Ф. Фортунатова: А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон).

Высказывания в детских речевых текстах в истории лингвистики рассматривались также с точки зрения синтагматики, в меньшей степени – с точки зрения парадигматики.

Выбор того или иного метода для выявления языковой природы отдельных сторон, свойств и составных частей детского текста был продиктован характером этого текста. Так, цельные детские речевые образования периода гуления и лепета требовали позиционно-морфологического метода (Московская фонологическая школа – Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров, А.А. Реформатский, П.С. Кузнецов, Н.Ф. Яковлев и др.), а также метода оппозиций (Пражская функциональная школа – Н.С. Трубецкой и др.; Тамбовская лингвистическая школа – В.Г. Руделев, С.В. Пискунова и др.). Тексты периода детского словотворчества требовали морфемного анализа (Н.М. Шанский, А.М. Пешковский, В.В. Лопатин и др.), словообразовательного анализа (Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, З.К. Тарланов и др.). Традиционный комплексный метод (Г. Пауль, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.А. Потебня, И.И. Мещанинов и др.) соответствовал периоду развития грамматики слова в детском тексте.

С.В. Пискунова подчеркивает, что при применении продуктивных методов и приемов, непосредственно входящих в процедуру описания текста и его элементов или сопровождающих эту процедуру, следует учитывать основные принципы диахронического, типологического анализа, а также собственно лингвистические методы, приемы оценки текста. К собственно

лингвистическим методам добавляются собственно текстовые проблемы. Из четырех основных подходов к анализу текста, предложенных О.Г. Ревзиной [Ревзина 1999: 301-316] на основе обобщения опыта Н.М. Шанского, Ю.М. Лотмана, И.П. Смирнова, Н.А. Купиной, В.В. Виноградова, Г.А. Золотовой, в диссертационной работе представлены: 1) лингвистика и стилистика текста (исследование закономерностей строения текста в речи ребенка), 2) интертекстуальный анализ (рассмотрение соотношения в тексте сознания – мышления), 3) миропорождающий анализ (лингвистическая интерпретация текста как реконструкция мира по тексту ребенка, осваивающего мир).

В использовании имманентного анализа (исследования художественной структуры «эстетически ценного объекта» через язык при последовательном выделении всех совокупностей выразительных средств) нет особой необходимости потому, что каждое привычное для взрослых слово, словосочетание, морфема в слове, каждый звук наполнен для ребенка особой, изначальной, природной выразительностью, т.е. у ребенка, осваивающего язык, вся речь и ее составляющие предельно выразительны. Эта особенность учитывалась в работе при рассмотрении познавательной и эстетической роли выразительности детского текста и детской речи вообще с ее неповторимой, уникальной красотой.

Применяющийся дополнительно при классификации, лингвистическом анализе текста колорный метод приобретает при исследовании текстов в речи ребенка исключительную роль, так как с помощью повторов, каждодневных и продолжительных даже в пределах одного цельного речевого образования, дети познают язык. Вообще, с помощью повторов маленьких и больших событий ребенок осознает и окружающую действительность.

С.В. Пискунова как представитель Тамбовской лингвистической школы, при анализе текста описывая языковые подсистемы в динамическом аспекте [Слово I 1996], подчеркивает: «Традиционно принято разграничивать основные

аспекты изучения текста: функция языковых единиц и категорий в тексте (как будто они могут существовать вне текста), текст как завершённый объект исследования, порождение и восприятие, лингвистический анализ текста. Они действительно существуют, но как условно актуализированные в соответствии с моментом действия системы и конкретными задачами исследования. Повторяем, они условны, т.к. природа текста такова, что он ... как и система языка в целом, могут находиться или осознаваться исследователем в различные моменты» [Пискунова 2002: 40].

И.В. Арнольд в своих работах рассматривает гипотетико-дедуктивный метод, метод оппозиций, дистрибутивный анализ, дистрибутивно-статистический анализ, валентностный анализ, контекстологический анализ, компонентный анализ; а также описывает использование компьютера в лингвистических исследованиях, графический метаязык (буквенную символику; схемы; таблицы и графики; графику, заимствованную в математике; графы) [Арнольд 1991].

Гипотетико-дедуктивный метод анализа (Л.В. Щерба, О.Н. Селиверстова) стал одним из основных при определении специфики и классификационных свойств текстов детской речи в ходе ее изучения. По мере проведения языковедческого эксперимента собирался фактический материал, то есть записывались слова, выражения, монологи и диалоги, языковые упражнения ребенка. Из этого впоследствии отбирались детские тексты гуления и лепета, тексты с фонемами <ъ> и <ь>, тексты с обиходными прозваниями. Значение нового вводимого в диссертационной работе термина рассматривается отдельно (Приложение V).

Собранный языковой материал обобщался индуктивным путем, т.е. мысль развивалась от единичного и частного знания к общему знанию. Постепенно складывалась теория в виде гипотезы. Порою, напротив, гипотеза рождалась в ходе прослушивания детской речи, фиксировалась, а после уже набирались

письменные доказательства. Естественно, гипотезы уточнялись, становясь теорией, т.е. идеями, научно объясняющими те или иные явления речи ребенка на базе детских текстов. На этапе дедукции – выведения новой мысли из признанных истинными данных чисто логическим путем – теория развивалась, автор получал из нее следствия.

Все виды лингвистического исследования, как отмечает И.В. Арнольд, включают не только наблюдение и объяснение, но и классификацию полученных фактов. Он пишет: «В целом ряде случаев классификация исследуемых объектов, т.е. распределение их по классам по наиболее существенным признакам, составляет важную часть их изучения. ...Большое значение классификаций в лингвистической науке обусловлено тем, что в языке приходится иметь дело с очень мощными множествами единиц» [Арнольд 1991: 35]. Таксономии необходимы при общем и частном анализе детских текстов. Составляемые по единому принципу деления в соответствии с двузначной логикой Аристотеля, предпринятые классификации образовали несколько комплексов. Необходимо применение валентностного анализа (С.Д. Кацнельсон, В.И. Шаховской, М.Д. Степанова), а также использование графического метаязыка (см. Приложение, Таблицы), что позволяет проследить динамику развития речи ребенка, является иллюстрацией классификационных характеристик.

Разделять на группы тексты в речи ребенка, овладевающего родным языком, можно представляя их как эволюционирующую последовательность, а также учитывая форму речевого текста и отражение в детских речевых произведениях языковой системы.

Развитие речи детей подробно изучено в психологии. В.В. Зеньковский, обращаясь к анализу речи ребенка с ее психофизиологической стороны, пишет: «Подходя к речи с этой стороны, мы можем различать в развитии речи несколько фаз. Вслед за другими авторами мы будем различать три фазы: 1)

крика, 2) лепета и 3) настоящей речи» [Зеньковский 1996:118]. С большими подробностями и уточнениями рассмотрены названные стадии крика, лепета в книге Е.О. Смирновой: «Помимо развития фонематического слуха и понимания слов взрослого во втором полугодии интенсивно развиваются собственные голосовые реакции ребенка, которые на первом году имеют характер предречевых вокализаций. Предречевые вокализации входят в состав комплекса оживления и достаточно часто наблюдаются уже в первом полугодии жизни. К ним относятся: вскрики (громкие эмоционально насыщенные звуки), гуканье (короткие согласные звуки, типа «кх» или «хм») и гуление (протяжные звуки, напоминающие пение, например «аааа», «гулиии»). <...> И вот в середине первого года... в вокализациях ребенка появляются совсем четкие и ясные звуки, очень похожие на осмысленную человеческую речь: «ба-ба-та», «ма-ма-да-да» и т.д. Вокализации такого типа, воспроизводящие звуки речи, называются лепетом» [Смирнова 1997:135-136].

Авторы М.М. Кольцова и М.С. Рузина представляют такую последовательность предречевых голосовых реакций: гуление («а-аа» и т.п., а также «г-гу», «эы» и др.), свирель («аль-де-е-лы-агы-аы» и т.п.), лепет (произношение слогов «ба-ба», «да-да-да» и т.п.), модулированный лепет (повтор слогов с разнообразными интонациями) [Кольцова, Рузина 1998: 71].

С опорой на данные научные достижения в ходе диссертационного исследования было установлено: этап, когда произносимое маленьким человеком определяется как предречевые вокализации, предречевые голосовые реакции, сыграл свою роль в возрастной психологии и онтолингвистике и исчерпал себя. Об этом пишет В.А. Ковшиков: «К сожалению, до сих пор в сознание исследователей не вошло понимание того, что так называемый довербальный этап овладения языком (с 0 до 9-12 месяцев) является чрезвычайно важным для становления кодифицированной языковой системы» [Ковшиков 1999: 99]. Позитивный снимок с личности ребенка, о котором писал

Л.С. Выготский [Выготский 1983: 135-136], зависит от достойной оценки ребенка как автора собственных цельных речевых произведений – текстов, создаваемых им от рождения день ото дня. Е.О. Смирнова признает, что «одним из наиболее трудных является вопрос о том, почему ребенок ранее общавшийся со взрослыми с помощью невербальных средств или на «своем» языке, вдруг сам начинает обращаться ко взрослому с речью» [Смирнова 1997: 197]. Необходимо признать, что получить ответ в том числе и на этот вопрос невозможно, не признавая наличие текстов в детской речи того периода, который резко отграничивают от речи взрослых.

Период между младенчеством и ранним детством называют переходным периодом, или кризисом первого года. Это время ознаменовано появлением своеобразной детской речи, которая – вслед за В. Элиасбергом и Л.С. Выготским – именуется автономной. И.Ю. Кулагина отмечает, что «автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком», «общение с другими взрослыми с помощью такой речи невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства...» [Кулагина 2004: 183]. Необычные по звучанию и по смыслу слова автономной речи ребенка довольно быстро заменяются словами «взрослой» речи. На этом этапе ситуативная детская речь исчезает. Вместо нее приходит настоящая речь.

Итак, в соответствии с указанными фазами первоначального развития речи ребенка можно выделить следующие типы текстов: 1) тексты крика и плача, 2) тексты гуканья, 3) тексты свирели, 4) тексты лепета (произношения слогов), 5) тексты модулированного лепета (в определениях Е.О. Смирновой – «лепетного говорения», или «лепетных тирад»), 6) тексты автономной (ситуативной) детской речи, 7) тексты настоящей речи.

Если характеризовать тексты маленького человека с точки зрения формы речи, то можно выделить: 1) пассивную речь малыша, 2) монологи, 3) диалоги и

полилоги (в создании которых ребёнок принимает доленое участие вместе со сверстниками, а также которые создаёт сам, один).

Монологи, диалоги и полилоги как типы речи в лингвистике текста рассматриваются традиционно (правда, применительно к текстам людей, уже владеющих родным языком), но вот пассивную речь ребёнка ещё не описывали. А ведь это совершенно особое речевое произведение. Собственно, подготовка к появлению детской речи идёт двумя путями: первый – развитие пассивной, второй – развитие активной речи. Исследователи регистрируют быстрый рост пассивного словаря уже в раннем возрасте; к двум годам ребёнок понимает почти все слова взрослого, называющего окружающие малыша предметы, а также начинает понимать и объяснения взрослого относительно совместных действий; в 2-3 года возникает понимание речи-рассказа. Если находящийся с ребёнком человек обладает способностью постигать малыша во всём, то он может «переводить» эту пассивную речь в словесный текст. Такой взрослый может озвучивать то, что дитя видит в данный момент, слышит, осязает, чувствует, может «озвучить» младенческие желания. Выводить это умение ребёнка осмысливать мир, толковать значение происходящего вокруг него и с ним самим наружу, «на чистую воду» речевых тактов, фраз текста – значит сильно продвигать вперед ум маленького человека, усиливать степень его сознательности, активизировать и ускорять речевое развитие.

Два обозначенных предмета характеристики текстов в речи ребёнка базировались на достижениях, уже накопленных наукой. Третий параметр для классификации детских текстов оформился в ходе диссертационной работы. Анализ устных речевых произведений (в период от рождения до 5-6 лет) показал различия в степени, в уровне владения детей языковым строем. Если характеризовать тексты речи ребёнка с точки зрения отражения в них языковой системы, то можно выделить: 1) *текстовые образования*, 2) *собственно тексты*, 3) *тексты-языковые упражнения*.

Текстовые образования – это неупорядоченные речевые потоки сознания, в которых элементы языковой системы пребывают как бы в разобранном и перемешанном состоянии. Например: монолог-гуление «б-б-бр-р-р». Или такой монолог-обращение к представляемому собеседнику четырехлетней девочки Лизы: *«Не знал ли ты, что нашего братишку ты не узнаешь? И ты тоже так махал рукой, но, не знал, что в такой победе, ты узнал такие влаги, что они светили, что он больше не хотел быть на улице»*. – «Флаги?» – спрашивали у ребенка. – *«Влаги. Свет на улице. Влаги волной светом ходит. Влага сотрясается, а волна уходит. Волна так сомнительна. Ну что так удивительна. Я так бледно смотрю на тебя. Ты не смотри бледно так на меня. Я не смотрюсь бледно так, как бледная строка меня ведет. Там, на дороге, бледная туча ведет. Следовательно, знакомая дорога... Пестрая строка бьет в часы»*. Это чистый поток сознания, игра словами и словосочетаниями с игнорированием их языковых значений.

Собственно тексты – это упорядоченные речевые потоки более высокого уровня сознания, в комплексе высказываний которых гармонизируются разные составляющие языковой системы. Например, девочка Таня, одного года девяти месяцев, просит листок, чтобы ей рисовать: *«ок ать»*. Это маленький, но собственно текст, в котором не осколки слов, доступные для произношения двухлетней девочке. Здесь то самое общее, что выделил уже во многих словах ребенок. *«ок»* – так ребенок именует не только «листок», но и «сапожок», «пирожок», «платок», «носок». Значимость суффиксов в данном случае очевидна, как нигде. Девочка делает их опорными единицами. Итак, *«ок ать»*. «ок» – суффикс со значением предмета, «а» – суффикс со значением действия вообще, «ть» – показатель неопределенности, неопределенности модальности, лица и числа. Фактически ребенок говорит: «Листок дать рисовать», или, согласно значению названных морфем: «Подайте мне вот этот предмет, чтобы вот это сделать». Ребенок еще не связывает слова друг с другом (не владеет

системой словоизменения), но уже на уровне обобщений, на уровне моделей владеет морфемикой. А на уровне морфемики уже строит и фразу. В высказывании-тексте «*ок ать*» морфемы выполняют роль слов.

Текстовое образование демонстрирует выделение единиц языковой системы (выделение даже непроизнесением, игнорированием), путаницу их, а собственно текст наглядно показывает понимание законов, организующих языковую систему, и их применение.

Особыми в речи ребенка являются тексты-языковые упражнения. Они представляют собой поиск и нахождение системности в языке. Вот пример. Мальчик Митя, двух лет и восьми месяцев, взяв в руки бадминтонную ракетку, ходит и говорит: «*Дорога поляя. Дярога хулая. Дярога улая*». Говорит это много-много раз. Ребенок не слышал слов «хулая», «улая», но придумал их похожими на прилагательные, которые он открыл в языке. У его детских слов одинаковые окончания, свидетельствующие о наличии признака, а еще указывающие, что мальчик открыл закон сочетаемости слова, обозначающего предмет, и слова, обозначающего признак этого предмета. Согласование слов произведено в роде, числе и падеже.

Примечательно, что рифмовка родилась у ребенка в дороге, когда мама катала сына на велосипеде по лугам. И мальчик стал петь про эту дорогу, несущую ему удовольствие, радость. Скорее всего, морфологическое открытие было связано с мелодией, либо сама мелодия речи, точнее, ее мелодическая организация, помогла ребенку сделать открытие.

Обычно о вдохновении говорят по отношению к художникам – художникам слова, кисти, музыкального звука, резца; здесь стоит признать роль восторга в открытии ребенком явлений языка. Так, в речевом тексте Мити употреблено слово «полая». Оно есть в русском языке, но странным кажется детское сочетание его со словом «дорога». Это сочетание родилось в сознании и речи мальчика весной, в период разлива, когда по дорогам текли ручьи. В семье

называли весеннюю воду «полой водой», а ходили при этом по дорогам, наблюдая вместе с детьми проснувшуюся жизнь в природе. Маленький мальчик видел, что вода разливается по дорогам. Поэтому дорога и стала «полой».

Изучение текста в речи ребенка, овладевающего родным языком, предоставляет новые средства для расширения и углубления теории текста, открывает новые возможности для понимания феномена детской речи как развития начального этапа коммуникации. Предложенная классификация детских речевых текстов дает один из инструментов для реализации этих возможностей и для полного отражения сложности и многогранности созревания говорящей личности.

Таким образом, основными классификационными типами следует считать следующие: *тексты крика и плача, тексты гуканья, тексты свирели, тексты лепета (произношения слогов), тексты модулированного лепета, тексты автономной (ситуативной) детской речи, тексты настоящей речи* (в соответствии с фазами первоначального развития речи ребенка); *пассивную речь ребенка, монологи, диалоги и полилоги* (с точки зрения формы речи); *текстовые образования, собственно тексты, тексты-языковые упражнения* (с точки зрения отражения в детских речевых произведениях языковой системы).

Выводы по главе I

Детская речь – особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста. Гуманитарная наука в настоящее время имеет большой массив наблюдений за детской речью (дневники, словари, международный банк данных детской речи) и посвящённые ей исследовательские работы в психологии, лингвистике, психолингвистике, разнообразие теорий развития языковых способностей (имитационная, теория речевых стимулов, модель языкового сознания в онтогенезе, теория

стадиального развития мышления ребенка, теория языковой врожденности, деятельностная теория развития языковой способности), но не имеет общетеоретической концепции, которая бы относилась к детской речи в целом.

Установлены две стратегии, или тенденции усвоения языка – аналитическая (левополушарная) и синтетическая (правополушарная); соответственно различают референциальных детей (которые мало, но правильно для своего возраста говорят) и экспрессивных детей (труднопонимаемых, детей – «болтунов»). В речи большинства детей наблюдается сложное переплетение обеих стратегий.

Существуют три точки зрения в ответе на вопрос о том, присущ ли речевой деятельности творческий характер. Актуализация роли словосочетаний-синтагм в устном детском тексте доказывает воспроизводимость речевых стандартов в ходе творческого процесса порождения индивидуального речевого произведения.

Учёные доказали, что языковая среда влияет на развитие ребёнка: с рождения индивид оказывается в хаосе звуков, которые воспринимаются им как некий нерасчленённый шум, затем, осваиваясь в мире и осваивая его, человек придаёт нерасчленённому звучанию статус знаковости, и это позволяет ему переходить к содержательной интерпретации этого хаотически случайного комплекса. Звуковые представления ребёнка раннего возраста довольно полно отражаются в его речи.

Ускоренному становлению и совершенствованию речи детей способствует: природная звуковая среда, речевое общение с ребенком с самого его рождения, целенаправленная работа со словом для ребенка, сочетание разговорной и книжной речи в речевой обстановке, развитие детей в разных видах человеческой деятельности.

Изучение законов развития высшей нервной деятельности показало, что органы чувств включаются в работу только тогда, когда на них оказывается соответствующее воздействие.

Научные исследования показали, что «нянькино» речевое общение («родительский язык», «язык нянь», «бэби-ток») играет существенную роль в освоении ребёнком языка. Обычной разговорной речи здорового ребёнка учить не надо: если с ребёнком адекватно и много общаться, то он будет нормально говорить; что касается речи связной, речи-рассказа (в терминологии С.Л. Рубинштейна – контекстной), то ей, безусловно, необходимо ребенка учить. Хотя умственные способности маленьких детей ограничены, они, в соответствии с опытом, полученным во взаимодействии с физической средой, воссоздают язык. Однако это умение не является собственно языковым, а есть выражение более общей способности человека индуктивно создавать стандартные правила; сущность открываемого ребёнком правила состоит в бессознательном выделении элемента языковой системы и установлении его функции в обозначении действительности.

Речь детей изучали, с одной стороны, специально, целенаправленно, вне рамок какой-либо общей теории, а с другой стороны, к ней обращались за подтверждениями, доказательствами той или иной идеи. Чаще всего ученые и педагоги связывали детскую речь с проблемой происхождения языка.

Отталкиваясь от классической в онтолингвистике фразы Д.И. Словина о том, что ребенок сам конструирует для себя систему своего родного языка, исследователи утверждают: дети, опираясь на очевидные перцептивные факты действительности и на потенциальную возможность категоризации, основанную на логике, конструируют во многих случаях систему более широкую, чем система их родного языка. Лишь потом, уже полагаясь на всё новые получаемые в процессе анализа инпута представления о системе своего родного языка, они сужают её до системы своего родного языка. В первую очередь «расширенное»

конструирование языка свойственно для референциальных детей, экспрессивные дети в процессе речевого становления в большей степени опираются на имитацию, на прямое следование инпуту.

Изучение текста в речи ребенка, овладевающего родным языком, открывает новые возможности для понимания феномена детской речи как развития начального этапа коммуникации. Классификация детских речевых текстов с учетом их эволюционирования, с учетом формы речевого текста, а также с точки зрения отражения в детских речевых произведениях языковой системы дает один из инструментов для реализации этих возможностей и для полного отражения сложности и многогранности созревания говорящей личности и включает следующие типы текстов: тексты крика и плача, тексты гуканья, тексты свирели, тексты лепета (произношения слогов), тексты модулированного лепета, тексты автономной (ситуативной) детской речи, тексты настоящей речи; пассивную речь ребенка, монологи, диалоги и полилоги; текстовые образования, собственно тексты и тексты-языковые упражнения. Достоверность классификационных типов подтверждается результатами анализа.

Теоретико-методологические основы и наработки онтолингвистики и теории текста можно и нужно применить для анализа текста детской речи. Исследование текста в речи ребенка, осваивающего родной язык, представляет новые средства для расширения и углубления теории текста.

Детский устный текст есть создающееся в процессе овладения языком и в процессе освоения текстообразования связное, цельное, часто завершенное творческое произведение, построенное с использованием речевых стандартов и несущее разнообразные виды информации. Детские устные речевые произведения обладают текстовыми категориями, которые описаны учеными, но в разной степени представленности в силу особенностей детского сознания и детской речи.

ГЛАВА II. ДЕТСКИЕ РЕЧЕВЫЕ ТЕКСТЫ ОТ МЛАДЕНЧЕСТВА ДО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

§1. Тексты гуления и свирели и речевое общение с младенцами возраста до полугода

Взрослые любят разговаривать с маленькими детьми периода словотворчества и бесконечных «почему?», но многие люди испытывают затруднения и даже теряются в общении с младенцами, особенно периода до 7 месяцев: что говорить тому, кто собеседником еще не является? Часто в ответ и на молчание родителей, и на их разговор ребенок просто плачет, что приводит взрослого в полное замешательство.

М.М. Кольцова и М.С. Рузина считают, что взаимное звуковое подражание матери и ребенка «способствует быстрому развитию всё более сложных предречевых реакций, когда ребёнок начинает произносить целые монологи лепета» [Кольцова, Рузина 1998: 72]. В данный момент формируются *тексты гуления*, которые состоят из звуков и звукосочетаний, определяемых психологами как предречевые голосовые реакции или как предречевые вокализации. Например, в 1,5 месяца – это [a – a – a] и т. п., в 2-3 месяца – [a – э – эи – a – a] и др.; в 4 месяца – [ал' – л'э – jэ – лы] и т. п.; в 6 месяцев – [a – дэ – дэ – да] (2 и 4-я записи – авторские от мальчика Димы, 1 и 3-я записи – [Кольцова, Рузина 1998: 71]).

При всей необычности, эти построения имеют очевидные признаки текста: цельность, завершённость, коммуникативную направленность (пусть она обращена часто самому себе) и, следовательно, семантическую (смысловую) наполненность компонентов, а также повторения звуков, слогов и однотипных звуко-слоговых структур как средства внутритекстовой связи.

Соответственно, данные предречевые образования, произносимые ребёнком, ещё очень далеки от языка взрослых, но в собственном смысле звуковые ряды гуления – это уже речь, но только речь младенческая, это уже тексты, но только *тексты гуления и свирели*.

Звуковая организация текстовых образований [a – a – a], [a – э – эи – a – a], [ал' – л'э – j'э – лы] и [a – дэ – дэ – да] уже демонстрирует проникновение ребёнка в мир звуковых связей.

Данные текстовые образования – не полная палитра фонетических возможностей малыша возраста до конца первого полугодия, в его гулении и свирели можно услышать и другие звуки, кроме приведенных выше. Эти тексты очень близки по строю и словно вытекают один из другого (второй из первого, третий из второго, четвёртый из третьего) и кажется, будто первый маленький рассказ ребёнка [a – a – a] обрастает затем в них новыми подробностями и уточнениями. Названные текстовые образования можно рассматривать как этапные, в определённом смысле характерные именно для становления однородных, структурно близких к цельным речевым комплексам – *текстам гуления и свирели*.

По силе экспирации, то есть по силе выдоха, звуки в обозначенных текстах, по классификации А.А. Реформатского, бывают самые слабые и более слабые, [Реформатский 2000]. От первого текста к четвёртому возрастает сила выдоха, усиливается воздушная струя, идущая из лёгких для производства звука (см. Приложение IV, таблица «Характеристика детских текстов гуления с точки зрения силы выдоха»).

Оценка текстов по слышимости звуков на расстоянии показывает работу органов речи ребенка на высоких уровнях звучности (см. Приложение III, таблица «Характеристика детских текстов гуления с точки зрения звучности»). С одной стороны, ребенок затрачивает не так много сил на выдох, но в то же время при этом произносимое им хорошо слышится.

Тексты по звуковой организации характеризуются:

а) по силе тона, то есть преобладания голоса над шумом; лишь в [д] шум преобладает над голосом, за ним следует гласный, и звонкость согласного сохраняется;

б) по длительности звучания [а], [э], [j], [и], [ы], [л], [л' – длительные (звуки с продолжительной выдержкой) и лишь [д] – мгновенный (звук с мгновенной выдержкой).

Артикуляционная картина (картина образования звуков) с наибольшей отчётливостью высвечивает те связи и соотношения, которые ещё пока несознательно нащупывает младенец.

Наблюдаемые в постоянном соседстве гласные [а], [э] близки по артикуляции: нелабиализованные (неогубленные); открытые, или широкие по широте раствора рта; близки по ряду ([а] – среднего ряда, [э] – переднего), по подъёму ([а] – нижнего подъёма, [э] – среднего).

Дитя ещё не вытягивает вперёд губы и не округляет их (не произносит огубленные [у] и [о], но уже оттягивает язык назад ([а]) и продвигает его вперёд ([э]), а также немного приподнимает среднюю часть языка – [э] (при произношении [а] язык не поднимается к нёбу и лежит плоско).

Гласный звук [а], можно сказать, выступает основным организатором и плача, и текстов гуления, свирели в силу уникального сочетания самых разных качеств в нём: [а] – самый слабый из всех звуков по силе выдоха и одновременно – самый звучный, самый слышимый из всех гласных и согласных; для образования этого звука не надо поднимать язык к нёбу.

Звук [а] часто начинает звуковые ряды гуления и свирели, повторяется в них, выступая в качестве средства внутритекстовой связи, а также часто выполняет роль обрамления текста, определителя его границ, начиная интонационную текстовую линию и завершая её: сначала, когда единолично составляет слог, а потом в составе открытых или закрытых слогов.

В исследуемых текстах наглядно это выглядит следующим образом:

[а – а – а]; [а – э – эи – а – а]; [ал' – л'э – j'э – лы]; [а – дэ – дэ – да].

Привлекают также внимание внутренние повторы [э – эи], [л'э – jэ], [ал' – л'э – лы] и [дэ – дэ], служащие дополнительным организатором внутритекстовой связи.

Следует отметить певческую интонацию названных цельных рядов гуления и свирели, их размеренный темп.

Важность речевой работы ребёнка уже в первые полгода его жизни подчёркивается ещё одним фактом. О.А. Донских «К истокам языка» отмечает факты попыток обучить шимпанзе звуковой человеческой речи: «... до трёх лет уровень их духовного развития близок к человеческому, зато физически они развиваются гораздо быстрее. Но обнаружилось, что, хотя шимпанзе очень любят подражать жестам человека, его действиям, мимике, они никогда не копируют и не производят звуков речи. ... И ни у одной из обезьянок стадий лепета или «автономной детской речи», характерных для ребёнка, не наблюдалось. В сравнении с детьми шимпанзята молчаливы» [Донских 1988: 128-129].

В силу чрезвычайной важности и большой значимости первых речевых шагов младенца, шагов в течение первого полугодия его жизни, необходимо создавать все условия для того, чтобы он «гулил», а затем и лепетал. В книге «Ребёнок учится говорить» названы эти условия: физиологические (ребёнок должен быть сытым, сухим и тёплым); психологические (малыш должен иметь эмоциональное общение со взрослыми и должен получать одобрение взрослых); акустические (важно сделать так, чтобы ребёнок мог слышать себя и взрослого); артикуляционные (разговаривать с малышом надо на близком к нему расстоянии, чтобы он видел артикуляционную мимику говорящего человека) [Кольцова, Рузина 1998: 72-74].

Лингвистические рекомендации по формированию детского текста в процессе общения связаны с необходимостью говорить медленно и плавно, певуче. Перестроенные на детский манер слова не потому воспринимаются младенцем, что они «детские», а потому, что при их произнесении взрослый невольно делает своё говорение размеренным.

Кроме мелодичности, *текст гуления и свирели* (как *потом* и *лепет*, и собственно речь малыша) отличает более медленный темп говорения, чем у взрослых. Своеобразный темп и не просто интонация, но мелодика – ярчайшие качества детской речи вообще. Все маленькие дети говорят неторопливо – не как взрослые и те подростки дети, кто овладел языком. Степень быстроты, скорость лепета, а тем более, гуления ещё меньше. И это естественно, так как любой обучающийся какому-то делу человек сначала делает что-то новое для себя, не торопясь, не спеша, – только тогда он и может это новое освоить.

Соответственно, чтобы маленький ребёнок воспринимал и понимал речь, взрослые должны общаться с ним в одном темпе – иначе возникает риск быть непонятыми, что характерно и для общения с незнакомыми людьми среди коммуникантов в современном речевом общении.

Лингвистическая практика подтверждает: чрезвычайно важна интонация того, что говорится грудному ребёнку. При размеренном, плавном темпе речи интонационная картина становится более чёткой, яркой, ощутимой, легко воспринимаемой и, в конечном итоге, более доступной. Плавно подчёркивая интонационную линию высказывания, взрослые учат ребёнка мелодике родной речи, а значит, уже учат его языку. Кроме того, ребёнок нуждается в эмоциональном общении со взрослыми, в этот период в разговоре с ним важно не содержание, а весёлая интонация, улыбка; после шести месяцев одной эмоциональности в обращении с ребёнком оказывается мало: теперь надо учить его понимать некоторые слова [Кольцова, Рузина 1998: 118].

Первые полгода жизни малыша – этап его становления как разумного человека, поэтому нельзя исключать близких из речевого общения с младенцем: с ним надо разговаривать с самого его рождения как с настоящим, но маленьким собеседником! Результат наблюдений свидетельствуют, что при повторении *текстов гуления и свирели* общение с малышом происходит лишь на его уровне. Общаясь с малышом полноценно (пусть только с одной стороны), взрослый «показывает» ему человеческую речь в её разнообразии, богатстве, собственно, в её подлинности. Фактически это речевая пропедевтика – подготовительные занятия, введение в язык. Притом, если учёным-методистам, учителям специально нужно придумывать пропедевтический курс, который представляет собой подготовительный материал, изложенный как система в сжатой и элементарной форме и предвещающий более глубокое изучение какой-то дисциплины, то в данном случае сама языковая система, работающая в речи говорящего, приходит на помощь. Говорить с ребёнком с самого его рождения равносильно воспитанию и обучению детей на подлинных образцах литературы и других видов искусств (а не на отрывках, не на адаптированных текстах, например).

В свете достижений науки, раскрывших, что каждый звук речи производит, создаёт только ему свойственную вибрацию, раскрывших, что и звук является носителем определённого смысла [Гурджиева 1973; Воронин 1982, 1983; Ли 1986; Журавлев 1991; Михалев 1995 и др.], – в этом свете уже нельзя утверждать, что содержание говоримого малышу не важно. Ему можно говорить многое – и о нём самом и о тех, кто рядом, и о том, что его окружает. С помощью языка можно даже крошечного ребенка учить преодолевать жизненные трудности: влияние оказывает физическая природа звучащей речи, а позднее смысл слов, что является одним из способов формирования вербального текста как основной единицы коммуникации [Пискунова 2002].

Полноценный разговор с младенцем, во-первых, вполне соответствует потребностям его всестороннего развития, а во – вторых, очень сильно продвигает вперёд это развитие. Поэтому И.А. Бирич призывает педагогов обратить внимание на возможность ранней диагностики творческого потенциала ребенка, так как возрастная психология рассматривается теперь в контексте культурной антропологии, в которой возраст определяется уровнем созревания сущностных сил и универсальных способностей ребенка [Бирич 2008: 32]. Маленький ребенок выражает себя в совокупности, сочетании взаимосвязанных и взаимозависимых движений – движений ног, рук и формирующихся органов речи. Первым творческим прорывом является желание и умение выразить себя в звуке.

Главное отличие *текстов гуления и свирели* – их мелодичность. В.В. Зеньковский, вслед за английским психологом Д. Селли, отмечал, что первоначально малыш занят не произнесением звуков, а развитием голоса вообще: сама артикуляция становится доступной только потому, что дитя развивает свой голос как таковой, а это делает данный своеобразный человеческий инструмент гибким [Зеньковский 1996: 120]. Вот почему психологи утверждают, что в первые шесть месяцев жизни ребёнок нуждается именно в эмоциональном общении со взрослыми, а педагоги подчёркивают, что в этот период в разговоре с малышом важна весёлая интонация, важна и улыбка. В соответствии с таким качеством речевого развития ребёнка первого полугодия жизни, как мелодичность, наилучшими способами языкового общения с ним будут поэзия и песня, так как вся мелодика языка, вся его система лучше воспринимается именно через песню, именно через поэтический текст, что подтверждается практикой изучения иностранных языков, восстановления и исправления речи после ряда заболеваний.

Идеален для восприятия младенцем детский фольклор, а поэзия пестования (колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки, докучные сказки)

имеют близость к речи самого ребёнка – больше, конечно, к лепету, чем к гулению, так как гуление – это песня, но ещё не сложившаяся, песней будет лепет, начинающийся с полугода. Гуление – это словно разучивание песни; это уже мелодия, но ещё не продолжительная, не яркая, цельная пока лишь в плаче. Интонация гуления – это звучание не прозы, но поэзии, это мелодика стиха, это определённый мотив; но лепет – следующий этап формирования музыкально-речевого текстового развития малыша – это сам стих, это уже сложившаяся песня:

[ma – ma|

ta – ta – ta – ta|

ta – ta||

a – ta| a – ta| a – ta|

a – ta| a – ta| a – ta|

a – ta| a – ta| a – ta||

da – da||| – (лепет Тони и Димы в 6,5 месяцев)

М.Н. Мельников в книге «Русский детский фольклор» пишет, что различного рода повторы играют исключительную роль в колыбельной песне: аллитерации, ассонансы, синонимы, тавтологические слова и выражения, повторы слов в одном стихе, повторы начальных слов смежных стихов, повторение целых стихов, местоимений с предлогами и без предлогов, служебных слов, звукоподражаний [Мельников 1987: 30]. Колыбельные песни принесут неоценимую пользу младенцу, так как гуление и свирель помогут развить до полноценного лепета, а лепет помогут развить в полноценную речь.

Таким образом, речевое общение взрослых с младенцем возраста до полугода, полностью соответствующее требованиям его развития, должно включать: повторение его гуления и свирели, обычную нашу речь, стихотворения и песни. Музыкально исполненный (спетый) поэтический текст является наилучшим способом восприятия маленьким ребенком родного языка.

§ 2. Системные звуковые образования в тексте-лепете младенца.

Функциональная значимость ритмической организации детского текста

Изучением ритмики, ритмического строя словесного текста занимались и философы, и литературоведы, и лингвисты, и сами писатели, поэты. Первоначально с этой целью рассматривался преимущественно художественный и в основном поэтический текст, так как исконно в развитии фольклора и литературы преобладает именно стихотворная форма, а проза выходила на литературную авансцену постепенно и медленно. В нормативных поэтиках Аристотеля и Горация, Н. Буало и Г. Лессинга, в теоретических работах нормативного характера В.Третьяковского и М. Ломоносова устанавливались стилистические принципы, в том числе и в отношении ритмической организации литературного произведения. Так, Буало в своем «Поэтическом искусстве» пишет о ритме: «Своим читателям понравиться старайтесь, О ритме помните, с размера не сбивайтесь; На полустишия делите так ваш стих, Чтоб смысл цезурою подчеркивался в них. Вы приложить должны особое старанье, Чтоб между гласными не допустить зиянья. Стихи, где мысли есть, но звуки ухо ранят, Ни слушать, ни читать у нас никто не станет» [Буало 1957: 60].

В «Философии искусства» Фридриха Шеллинга, труде, ставшем этапом в развитии немецкой классической эстетики от Канта до Гегеля, сказано о значении ритма: «Древние неизменно приписывали ритму величайшую эстетическую силу; и вряд ли кто-нибудь будет отрицать, что все заслуживающее в области музыки или танца (и т.д.) название истинно прекрасного, собственно говоря, происходит из ритма» [Шеллинг 1966: 196]. Ф.В. Шеллинг разделяет: 1) несовершенный вид ритма – низшую ступень ритма, 2) более высокий вид единства в многообразии и 3) ритм в своем совершенном виде.

Лингвистика также изучает ритмику. Детальные исследования ритмической организации разговорной речи изложены в главе «Суперсегментная фонетика» книги «Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест». Положение этой главы о том, что взаимодействие ритмического и информативного факторов создает своеобразие ритмо-смысловой организации разговорных фраз, что фразы строятся по принципу чередования информативно значимых элементов с элементами информативно не значимыми [Русская разговорная речь 1983: 50], соотносимо с мыслями С.И. Бернштейна о ритмико-композиционной стороне литературных произведений: художественная форма понимается им как ряд нарастаний и убываний напряжения.

Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение: «Ритм речевой – регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экрессивно-эмоциональную функции. Ритм речевой – одно из проявлений фундаментальной закономерности природы, ее ритмичности» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 416].

С понимания мелодии речи, ее ритма начинается освоение ребенком языка. Ритм – важнейший элемент просодии детской речи, о чем свидетельствует анализ текста в устной речи ребенка. Детская речь – это текст, который о многом сообщает окружающим людям, это позволяет рассмотреть составляющие его компоненты. Следует обратить внимание на стройность образования: фонетическое, структурное и ритмическое их оформление. Например, мальчик Дима, восьми с половиной месяцев, «поет»: «*a – da – da / a – ta – ta /э – da //*» (Примечание: [э] – краткий звук).

На первый взгляд, здесь присутствуют лишь слоги: СГ (согласный + гласный) – [да], [та] – открытые, прикрытые, и Г (гласный) – [а], [э] (краткий) – открытые, неприкрытые. Они соединены в три интонационных ряда, каждый из

которых начинается с открытого неприкрытого слога и содержит дальше 1 или 2 открытых прикрытых слога. Ряды отделены друг от друга небольшими паузами, в конце третьего ряда пауза более значительна. По характеру произнесения все это напоминает стихотворение, но только плавно исполняемое, почти поющее. Есть основания определить приведенный отрезок речи младенца как текст-лепет, содержащий в себе зародыш предложения и текста одновременно. Это очевидная звуковая ткань – сплетенная, соединенная, но только совершенно особой смысловой связью; это очевидная последовательность речевых единиц, но только не слов и словосочетаний, не высказываний и их комплексов, а последовательность слоговых сочетаний и фонетических рядов.

Слогоударный ритмический рисунок обозначенного звукового текстового образования таков: – ˘ ˘ ; – ˘ ˘ ; – ˘ .

Пользуясь терминологией А. Квятковского [Квятковский 1966: 245], можно сказать, что ритмический процесс здесь незавершенный, ибо в нем присутствует лишь малая мера, а большой меры, объединяющей только равные количества мер, нет; две строки – равнодлительные, последняя строка имеет другую длительность по отношению к первым двум. (В параграфе 6 данной главы проведен анализ ритмической организации текстов детской речи, зафиксированных в ходе лингвистического эксперимента, который демонстрирует стихотворную их природу.)

Обращает на себя внимание и тот факт, что в первом ряду идет повтор [да], [да], во втором ряду – повтор [та], [та], в третьем ряду – опять [да]. Всё это гармонизирует звуковой рисунок представленного образования, ибо согласные [д] и [т] близки: по месту образования – оба переднеязычные, зубные, по способу образования – смычно-взрывные. Появление этих звуков в речи восьмимесячного ребенка биологически обусловлено: в это время на языке его созревают тактильные рецепторы (пальцеобразные выросты) именно зоны передней части языка [Рылов 1985: 18]. Но получить природную возможность

что-либо делать (в данном случае – произносить определенные звуки) совсем не означает этим тут же овладеть. Интересно, что при последующих повторах «а – да – да/ а – та – та» в речи детей были случаи, когда два согласных словно сливались в слоге в один – словно из двух получался один звук [д/т]. Близость [д] и [т], парная их близость (один – звонкий, другой – глухой) здесь очевидна, как никогда, при условии, что между ними есть гласный звук.

Чуть раньше названного (8,5 месяцев) периода мальчик Дима освоил звуко сочетание «адн» (бывали дни, когда ребенок только и твердил: [ǎ – дн], [ǎ – дн]). Первый звук [а] в этом сочетании полного образования, но словно быстро сказанный. А вот последний звук [н] звучал как будто дополнительным к [д] призывком, но все-таки отдельным.

Через несколько дней в речи ребенка появляется текстовое образование: «а – дн / а – бн //». Здесь он соотносит согласные [д] и [б] (предельно близкие по звучности), но никогда не сливает их, ибо общность этих звуков не настолько близка, как в паре [д] – [т]: [б], [д], [т] – смычно-взрывные по действию органов речи, но [б] – губной, а [д] и [т] – переднеязычные по участию органов речи.

О гласном в начале фонетических рядов «[а] – [дн] / [а] – [бн] //», как и о начальном гласном в рядах первого приведенного речевого сегмента, стоит сказать особо. Дело в том, что любой лепет ребенок начинает непременно с гласного; сначала это в основном [а], потом это также [э] и даже [у]. Очевидна закономерность. Она состоит в том, что гласный включает речевой аппарат ребенка на производство звуков, гласный настраивает на их извлечение.

Постоянно повторяющиеся в тексте речи ребенка «а – да – да», «адн», «абн» – это сочетания собственного, индивидуального языка младенца, принадлежащего тому маленькому миру возможностей, которыми он обладает на данный момент. С учетом результатов фоносемантических исследований прошлого и настоящего [Воронин 1982; Журавлев 1991; Ломоносов 1979: 103] общее значение текста «а – да – да/а – та – та/ э – да//», складывающееся из

значений составляющих его звуков, состоит в том, что маленький человек с маленькими руками и ногами производит ими какие-то неторопливые нешумные движения, ибо в согласных [д] и [т] нет силы. Особенность семантики текста «а – дн/а – бн//», также выводимая из значений составляющих его звуков, в том, что здесь прослеживается переход от яркости, света (их несет [а]) к неторопливому нешумному движению (это несет [д]), затем опять к яркости и силе (это [б]) и к нежным, мягким действиям и ощущениям.

Названные сочетания (как и другие), а также их законченные комбинации, системные звуковые образования, «рассказывают» о том, что происходит с маленьким человеком, а окружающее отражают постольку, поскольку оно задевает ребенка. Вот почему гулению и лепету отказывают в праве называться языком. Действительно, когда в речи девочки Тони и того же мальчика Димы (возраст чуть больше полутора лет) появляется слово (уже слово языка) «аба» («яблоко»), то звук [б] в нем строго соотнесен с фонемой русского языка <б>. То же наблюдаем в маленьком, но настоящем тексте (представляющем окружающую реальность и выражающем отношение ребенка к этой реальности): д'и.

– Ди! (Иди!) – дитя гонит тень на стене. – Ба – ба (Бабай).

<д'и> // <ба/ба>

А вот фонемный состав первого приведенного речевого образования иной:

<а> – <д/т / а> – <д/т / а>

<а> – <т/д / а> – <т/д /а>

<э/э> – <д/т / а>

Четкое противопоставление <д> – <т> еще не состоялось. Тот факт, что порой произносится звук [д/т] говорит: для восьмимесячного ребенка признаки фонем <д> и <т> еще соединяются, смешиваются и при реализации в речи предстают то слившимися звуками, то выступают как [да], например, то тут же, параллельно, обязательно слышится и [та].

Гласный [э] в «гулении» соседствует с [э] кратким. Вообще, в речи ребенка восьми-девяти месяцев одни звуки произносятся как полные по образованию, а другие – как краткие. Причем, даже сами эти грани зыбкие.

По мнению В.В. Иванова, «...фонологическая система требует четкости и резкости в артикуляции звуковых реализаций и не терпит «смещения» этих реализаций. Собственно же фонетическая система строится на совершенно противоположной основе: ее определяет ... стремление к ослаблению напряженности артикуляций, к облегчению работы органов речи, к уменьшению определенности в артикуляции того или иного звука, а следовательно, и к ослаблению степени различаемости звуков, к уменьшению степени их противопоставленности» [Шанский, Иванов 1981: 143]. Младенцу, наоборот, приходится стремиться, напряженно работая органами речи для произнесения звуков, к увеличению определенности в артикуляции каждого образуемого звука, к усилению степени различаемости звуков, то есть приходится двигаться от звука к фонеме.

Итак, фонематическая структура лепета отличается от слов ребенка, которые уже соотносятся с предметами действительности. Это одна из сторон явления «лепет» как текста, которая и дает основания исследователям отказывать первоначальным звукам ребенка в праве называться отправной точкой языкового развития маленького человека. В.А. Ковшиков, определяя требующие разрешения вопросы изучения онтогенеза языка у детей, обозначает проблему роли крика, гуления, лепета, бормотания и проч., а также кинетической речи: «К сожалению, до сих пор в сознание исследователей не вошло понимание того, что так называемый довербальный этап овладения языком (с 0 до 9-12 месяцев) является чрезвычайно важным для становления кодифицированной языковой системы» [Ковшиков 1999: 99]. Представленный в данной диссертационной работе анализ текстов детской речи доказывает: крик,

гуление, свирель, лепет – это не только база для формирования устного кодифицированного языка, это сам язык.

Лепет младенца не прекращается, когда возникают в тексте его речи первые слова, являющиеся элементами языка, на котором говорят окружающие ребенка люди. Лепет, выражающий состояние младенца, представляет собой речевые упражнения, помогающие настроить речевой аппарат на производство звуков. Значение настройки – настройки расстроенного ли музыкального инструмента или настройки перед непосредственным исполнением – трудно переоценить. Сколь же важно ребенку так заставить звучать свой музыкальный инструмент – производитель речи, чтобы потом он хорошо «играл» свою партию. Без этой тренировки овладение языком невозможно. Осваивая звуки, ребенок осваивает и интонацию речи, ибо образование звуков и интонации – единый артикуляционно-акустический процесс. Вот особенности длительности звуков и тембра детского лепета: темп речи – медленный, медленнее привычного; степень отчетливости тембра ударного гласного – ровная (одна и та же), не меняющаяся, не играющая еще роли смыслового выделения слова. Кроме этого, приведенные речевые сегменты лепета демонстрируют такие построения, такую организацию, которые указывают уже и на освоение языка взрослых в плане не только фонетическом, но и функциональном. Ребенок на этапе лепета выражает лишь свой мир, но выражает в звуках – притом разнообразных; а ведь только научившись обнаруживать именно собственно ощущения во внешнем звуковом проявлении, ребенок сможет научиться воплощать в своей речи и язык своего народа, и весь окружающий мир. Это вторая сторона лепета, вот ее суть и значение.

Лепет младенца нельзя тормозить, но и нельзя развитие ребенка пускать на самотек. Нужно с ним, даже крошечным, разговаривать больше и чаще, чем это обычно делается, и вообще нужно начинать строить взаимные словесные отношения с ребенком с самого его рождения. Причем, разговаривать с ним

надо по-настоящему, не искажая слова и не подделывая их под речь младенцев. Не случайно за словосочетанием «детский лепет» закрепилось в том числе переносное значение «что-то невразумительное, неубедительное». Понимая значение лепета, стоит с рождения развивать языковую способность ребенка с помощью полноценного общения со стороны взрослых, невзирая на кажущуюся односторонность этого общения.

При рассмотрении звуковой и ритмической организации текстов гуления было определено, что гуление – это разучивание песни, а лепет – это сам стих, это уже сложившаяся, хотя и без привычных слов, песня, и было обнаружено, что произведения детского фольклора (например, колыбельные) приближены по строю к детскому лепету. Это привело к убеждению: музыкально исполненный (спетый) поэтический текст является наилучшим способом восприятия маленьким ребенком родного языка. В ходе естественного эксперимента по развитию речи детей в семье особое внимание уделялось поэтическим текстам самых разных писателей мира. Много стихотворных произведений родители читали вслух детям сами, а потом уже старшие дети рассказывали их наизусть младшим. Дети также росли в обстановке песен, которые им сначала пела мать, а затем старшие сестры и брат.

Таким образом, исследования доказывают структурирующую и текстообразующую функции ритма в детских текстах. Вдохновленный своими речевыми возможностями, своими языковыми открытиями и своим речевым творчеством, ребенок при создании текстов реализует и эмоциональную функцию ритма. При анализе детской речи выявляется также познавательная функция ритма. Поскольку речевой ритм наиболее ярко выражен в стихотворных текстах, то именно они являются наилучшими образцами для восприятия и освоения ребенком родной речи.

§ 3. Сильные позиции современных русских фонем <ь> и <ъ> в тексте детской речи

Знаки «ъ» и «ь», традиционно в научной литературе называемые «ер» и «ерь», до середины XII века в памятниках письменности означали редуцированные, или глухие гласные звуки: древнерусский [ъ] был лабиализованным гласным непреднего образования среднего подъёма типа очень краткого «о»; [ь] был нелабиализованным гласным переднего образования среднего подъёма типа очень краткого «е». Учёные предполагают, что эти ослабленные звуки произносились неполным голосом. К XIII веку редуцированные [ъ] и [ь] в слабых позициях полностью утратились, а в сильных перешли в «о» и «е» соответственно. В настоящее время буквы «ъ» и «ь» выполняют в русской графике разделительную функцию, а «ь», кроме того, передаёт мягкость предшествующей согласной фонемы и является знаком /j/ в сочетании «ьо» (батальон, компаньон, павильон). Знаки «ъ» и «ь» используются и в фонетической транскрипции для более точной передачи на письме звучащей речи. В учебнике под редакцией П.А. Леканта написано: «Звук [ъ] обозначает гласный, средний между [ы] и [а], произносимый, например, на месте букв «о», «а» во втором предударном и заударном слогах: п[ъ]рубить, п[ъ]русина, вып[ъ]лз, вып[ъ]л. Звук [ь] обозначает гласный, близкий к [и], но менее напряжённый, произносимый, наряду с [и], например, во втором предударном и заударном слогах на месте букв «и», «е», «я»: р[ь]совать, б[ь]ловатый, п[ь]тачок, чайн[ь]к, кам[ь]нь, мес[ь]ц» [Современный русский язык 2002: 86]. Включение <ь> в подсистему гласных фонем при рассмотрении взаимоотношений гласных фонем в сигнификативно слабых позициях в принципе ничего нового не несёт по сравнению с постулатами «Русской грамматики» [Русская грамматика 1980], а также учебника Н.М. Шанского и В.В. Иванова [Современный русский язык 1981], где авторы квалифицировали

[ъ] и [ь] как реализации слабой фонемы <a1> во втором, третьем предударных и в заударных слогах после твёрдой и после мягкой согласной [Современный русский язык 1981: 76, 156]. Иная точка зрения у В.Г. Руделёва, основателя Тамбовской лингвистической школы, создавшего трёхаспектную теорию фонологии, которая соединила фонологические модели анализа, синтеза и коррекции: «Мало кто из лингвистов нуждается во включении фонемы /ь/ в систему русских гласных. Автор ..., открыв для себя в 1966/67 году эту фонему, назвал её «вокалическим нулём» ...» [Руделев 1998: 61]. «Это... самая настоящая, полноправная фонема русского языка, она лишь не имеет той различительной мощности, которую имеют иные гласные. Но ведь и вся фонологическая система... включается на полную мощность лишь в исключительных случаях, а в большинстве случаев она почти не проявляет себя, существуя потенциально» [Руделев 1998: 63].

Долгое время оставался дискуссионным вопрос о существовании <ъ> и <ь> в сильных позициях, под ударением, то есть в положении предельного различения для всех сильных гласных фонем.

1. Большинство русских учёных-языковедов рассматривают <ъ> и <ь> только как слабые фонемы [Русская грамматика 1980: 78].

2. Отмечают учёные и сильные позиции <ъ> и <ь>.

1) В книге М.В. Панова «Занимательная орфография» приведён такой пример: «Есть одно плохое междометие. Рассердится один человек на другого, да как крикнет: «Ах, чтоб тебя!..» /.../ ... нам нужно послушать, как произносится это междометие. Поэтому давайте его разок прокричим. Вот как произносится оно: «Ах, [штъп] тебя!» (...) Под ударением – [ъ] произносится. Только в одном этом слове. Здесь наш неуловимый гласный легко расслышать» [Панов 1984: 22]. Позиция автора: «Тот самый гласный ... всегда бывает безударным» [Панов 1984: 22].

2) В учебнике «Современный русский язык» под редакцией П.А. Леканта сказано: «Бывают... такие звуки, которые не представлены в общеупотребительных словах в сильной позиции. Например, есть... частица, передающая отрицание: «Не – а». Есть с таким же значением частица, состоящая из двух гласных типа [ъ], перед которыми происходит резкое смыкание голосовых связок: [!ъ – !ъ]; гласные эти носовые: воздух проходит через ротовую и носовую полости» [Современный русский язык 2002: 135]. Фактически здесь описан случай сильной позиции [ъ], правда, с оговорками.

3) В.Г. Руделёв отмечает те сильные позиции фонемы <ъ>, которые дают ему основание считать её полноправной фонемой русского языка: «... в словах «б», «п» и под. консонантные окончания – слабая позиция для консонантов», но они «только начинают то, что обычно называют «звуковой оболочкой», а «гласная фонема в них всегда должна быть, значит, это новая, особая, шестая фонема вокалического типа в русском языке»; «у фонемы /ъ/, «вокалического нуля» есть даже сильная позиция», то есть это «не просто резервная фонема, это самая настоящая, полноправная фонема русского языка» [Руделев 1998: 62-63].

3. Проведенные в ходе диссертационного исследования наблюдения над звуками [ъ] и [ь] не только в слабых, но и в сильных позициях подтвердили наличие этих фонем.

3.1. Овладение речью маленькими детьми.

3.1.1. Первоначально в речи ребёнка при произнесении звуков нет изменения гласных (так в польском языке) и оглушения согласных. Звонкие согласные не оглушаются на конце слов и перед глухими, гласные произносятся как ударные, при этом в детских «словах» (гуления, лепета, автономной речи) есть организующее их ударение, [ъ] и [ь] несут ударение добавочное (как в сложных словах русского языка). Доказательством служит следующий текст, который был записан от того же мальчика Димы в возрасте 7 месяцев. Мальчик,

показывая на игрушку (на обезьянку), а также на географическую карту мира на стене, говорил:

4. *Раги, ай[гъ], а[ръ], абараи[дъ], а[гъ], а[мъ], арарар – а[ръ], а[мъ], ай[гъ], и[гъ], и[гъ], абагдаи, ра[гъ], ра[гъ], аби[бъ], ага[гъ], и[бъ], а[бъ], рар, и-уйк.*

– Ди – ра – ба, ле[гъ], ай[гъ], ае[гъ], аге[гъ], аги, ая[гъ], дир, ба[ръ] (кричит), а[бъ].

Можно попытаться «прочитать» сказанное ребенком, если использовать данные о значимости звуков, обнаруженные в ходе фоносемантических экспериментов: [р] – самый грубый и максимально «сильный», [г] – достаточно сильный, тоскливый, грустный, тёмный, угрюмый, минорный, [б] – яркий, сильный, [а] – светлый, [и] – светлый, очень нежный [Журавлев 1991].

Использование варианта порядка лингвистического анализа текста (по выделению всех типов информации), изложенного С.В. Пискуновой [Пискунова 2002: 332-370], позволяет получить данные о количестве и процентном соотношении звуков монолога Димы, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 «Соотношение звуков в тексте мальчика Димы (7 месяцев)»

Всего звуков в тексте	128	100%
Из них согласных	52	41%
Из них гласных	76	59%
[р]	14	11%
[г] и [гъ]	18	14%
[б]	9	7%
[д] и [дъ]	4	
[м]	2	
[j]	3	
[а] и [а]	34	27%

	120	
[и]	14	11%
[у]	1	
[э]	3	
[ъ]	20	16%
[ь]	4	

Звуковая организация такого монолога позволяет выполнить определенную коммуникативную функцию. Маленький мальчик сильно удивлён большой, размером со школьную доску, географической картой, обилием красок на ней.

Звуки [ъ] и [ь] являются здесь поддержкой согласных, с которыми употреблены в слог, не усиливающим компонентом слоговым, а именно компонентом, подчеркивающим акустико-содержательную роль звонких и сонорных согласных. Ведь данный текст – это языковое упражнение по отработке произношения согласных [р], [г] и [г'], [б].

В экспериментах А.П. Журавлева [ы] показал себя как «тоскливый», «грустный», «самый темный». Примечательно: весь рассказ о впечатлениях, пережитых мальчиком Митей около географической карты и выраженных в его монологе, воплощен в одном звуке [ъ] как кратком «ы» («ы» краткое – здесь темнота еще не изведенного, тоска, но как бы наполовину, в силу краткости [ъ]).

Итак, в предложенном тексте, несущем цельную интонацию рассказа об увиденном и пережитом, ребёнок передаёт информацию в основном звуками [а],[и], [р], [г], [г'], [б]. Больше всего он работает с согласными [б] и [г] – [г']. Звуки [б] и [г] – [г'] представлены в слогах с ударными [а] и [у], а также с ударными [ъ] и [ь]. Без [ъ] и [ь], согласно закону современного русского языка, невозможно звонкое и отчетливое произношение на конце детских «слов» согласных [б] и [г], [г'].

Поэтому актуален вопрос о роли ударных [ъ] и [ь] в этом тексте, роль в данный период детского языкового развития.

Лингвистика говорит, что наиболее ясно можно услышать согласные благодаря гласным, то есть, естественно, речь при этом идёт об [а], [о], [и], [ы], [у], [э]. Но у каждого из этих гласных звуков есть свои отличительные, ярко выраженные особенности, которые сразу, с начала артикуляции согласного в слове накладываются на его произношение; а вот [ъ] и [ь] в слове с согласными (особенно в ударном слове!), обеспечивая хорошую слышимость согласного звука, не накладывают на его артикуляцию тех резких, ярко выраженных и чётко представляемых черт, которые свойственны всем остальным редуцированным гласным русского языка. Дело ведь ещё в том, что [ъ] и [ь] короче по времени произнесения, чем их другие гласные собратья. Именно поэтому ударные [ъ] и [ь] повсеместно в учебной практике используются для названия букв, согласных звуков и согласных фонем.

Стоит отметить, что в период освоения языка говорение для ребенка есть процесс не только передачи информации об ощущениях, мыслях и чувствах, но и процесс постоянного языкового развития, процесс открытия лингвистических явлений и процесс их закрепления, запоминания и постоянной отработки для успешного дальнейшего использования. Мальчик Дима, речевой текст которого передает его удивление большой географической картой и миром, на ней изображённым, ещё и тренируется в произношении определённых согласных, Он отработывает их в тех позициях, которые традиционно наукой рассматриваются как сильные, то есть в позициях перед гласным звуком («раги», «аби[бъ]», «ага[гъ]») и перед последующим звонким согласным звуком («абагдаи»), а также в позициях конца слова – позициях, которые традиционно считаются слабыми (они таковыми стали после падения редуцированных), но которые дитя намеренно делает сильными с помощью гласных [ъ] и [ь] под

ударением («абараи[дъ]», «и[гъ]», ра[гъ]). Именно ударность, то есть выделенность слога в слове, служит помощником ребёнку.

Вот что писал В.Г. Руделёв об ударениях в названиях букв типа «б», «п», «т» и т.п.: «...о каком ударении может идти речь в случае упомянутых выше слов? Видимо, о каком-то подобии ударения, об ЭМФРАЗЕ особого типа. Но, в конце концов, вид ударения уже не так важен. Важно, что ударение есть – оно есть даже тогда, когда его в привычном смысле нет. Если «б», «п» и т.п. – самостоятельные слова, причём, слова знаменательные, а знаменательные слова не остаются без ударения, значит, всё, что компенсирует ударение и, следовательно, даёт возможность ощутить самостоятельное слово, есть то же самое ударение. Или – ударение не играет такой уж важной роли, какая ему приписывается. В конце слов, и в выражениях «хоть раз», «но он» и под лишь одно ударение, но двусловность этих выражений вряд ли стоит оспаривать» [Руделёв 1998: 63].

Речь маленького ребенка данного периода – это увеличительное стекло речи: всё, что ни есть в ней, малыш, ежечасно исследующий речь как теоретик и тут же применяющий свои открытия как практик, выставляет открытое им в увеличенном виде; без этого процесс познания невозможен. В представленном тексте [ъ] и [ь] несут на себе полноценное ударение. И это несмотря на то, что во многих «словах» ребёнка с [ъ] и [ь] есть ещё одно ударение! Цельнооформленность «слова» от этого, однако, не теряется, и все детские «слова» при произнесении легко воспринимаются на слух как отдельные.

Но главное достояние текста Мити – фонологическое. Ребёнок представил такие позиции фонем, такие системные соответствия, о наличии которых мог бы только мечтать любой учёный. И первоочередная роль в познании этой подсистемы языка принадлежит здесь ударным <ъ> и <ь>. Совершенно очевидно, что текст фиксирует обретение ребёнком фонологической зрелости.

3.1.2. Освоение сочетаний согласных маленьким ребёнком идёт тоже с помощью ударных [ъ] и [ь]. Первоначально слог в детской речи – это только гласный, затем ребенок осваивает конструкцию «согласный + гласный», на этапе перехода к слоговой конструкции «два согласных + гласный» между двумя согласными встраивается ударный [ъ] или [ь]. Это обеспечивает чёткость звучания тех двух согласных звуков, которые потом сольются в одном слоге, но уже освоенные в отдельных слогах рядом, в одном слове. Так, мальчик Митя в 1 год 10 месяцев поёт строчку известной песни о солдате: «*[а хадат пан'јот къваку / купит эк'ин'о//]...*» В слове [къваку] два ударения; ударные гласные – [ъ] и [у]; [ъ] разъединяет слог «ква» на два слога, выступая гарантом наличия двух согласных там, где раньше ребенок произносил в подобных случаях только один согласный звук.

3.1.3. Как уже было сказано, речь маленького ребёнка представляет собой увеличительное стекло взрослой речи. Показательны случаи, когда он ударные гласные [ъ] и [ь] дополнительно увеличивает до звуков полного образования – тех гласных, кратким аналогом которых они являются. Вот девочка Тоня в 2 года 6 месяцев произносит имя и фамилию своего отца. Там, где взрослый в заударном слоге произнес бы безударный [ъ], девочка произносит [ы]. Ещё она говорит: «*[мама буд'ит работыт']*». В словах «будет» и «работать» во взрослой речи [ъ] и [ь] в заударных слогах увеличены до [и] и [ы]. На месте [ъ] у Тони иногда звучит и [а]: «*Я иду [ка-т'иб'э]*». Ребёнок предударный слог произносит тоже с ударением, а в заударных слогах произносит соответственно полные звуки: [ъ] → [и], [ь] → [ы] / [а].

В связи с этим интересен текст, записанный от девочки Тони в возрасте двух с половиной лет: «*Папе надо [ун'ис'ьт'и т'итрат']*». *Он просит. Папе надо тетрадь. Надо папе, который строит [в'ираду] (веранду). Ему [прын'исут] годи (звонки). Которому годи дают и который [прыб'иваит]*»

(веранда), в которых слоги с сочетанием согласных произносятся ушербно, с одним согласным. Поэтому показательно, что в начале текста Тоня в слове «унести» из слога «сти» делает 2 слога с помощью ударного [ь]. Примечательно в тексте и произношение слов «принесут» и «прибивает», в которых ребёнок безударные [ь] и [ь] увеличивает до размеров гласных полного образования, то есть до [ы] и [и]. Генетические остатки выявленной закономерности можно наблюдать и в речи уже повзрослевших детей (произношение «отда[и-и]!», «оста[вь]!», «повер[ни – и – сь – ь]).

Ударение в речи маленького ребёнка, овладевающего русским языком, музыкальное, т.е. интонация характеризует как ударные, так и безударные слоги. Например, трёхлетний ребенок (мальчик Леша) тонирует все слоги в слове. Это значит, что каждый слог он поёт на особую мелодию, повышая или понижая голос. Ударный слог при этом выделяется у него изменением высоты тона, что зависит от частоты колебания голосовых связок. О значении частоты говорит Р.А. Сворень: «Человек довольно небрежно оценивает силу звука – мы редко обращаем внимание на то, что звук стал немного громче или немного слабее. Совсем иначе обстоит дело с частотой. При оценке частоты мы в ряде случаев бываем предельно точны и внимательны. Большая и интересная область человеческой деятельности в значительной степени основана на том, что звуки разной частоты создают у нас ощущение различной высоты тона ... речь идет о музыке. ... Музыканты почти никогда не говорят о частоте звука. Они присвоили каждой из 88 частот свое имя и только этим именем и пользуются, если нужно назвать звук той или иной высоты» [Сворень 1965: 44, 46].

Помимо частоты звука, необходимо сказать и о роли ритма в речевом становлении маленького человека, о чем писал Н.А. Рыбников: «В более раннем возрасте, когда ребёнок ещё не способен выговаривать слог или слово, – он

подражает тону, модуляции, ритму» [Рыбников 1926: 13]. Это отмечено и в книге «Мир детства: Дошкольник»: «Слыша произносимое взрослым слово, малыш и воспринимает его в целом, но на первый план при этом выступают для него ритм слова, который создаётся ударным слогом. Именно поэтому в речи ребёнка появляются слова, состоящие из одного ударного слога («ка» – каша) или воспроизводящие ритм услышанного слова («тика», «типа» – птичка, птица)» [Мир детства 1987: 67]. Ритм – центральная опора для ребенка в освоении речи, поэтому в параграфе «Тексты гуления и свирели и речевое общение с младенцами возраста до полугода» был сделан вывод о том, что музыкально исполненный (спетый) поэтический текст является наилучшим способом восприятия маленьким ребенком родного языка.

О широком значении ритма писали еще в 1965-ом году, отмечая, что ритмический рисунок – сложное чередование акцентов, пауз, звуков различной длительности – одно из главных выразительных средств музыки; в стихах, отчасти и в прозе, слух выделяет, а мозг оценивает созвучия (рифмы) и ритмы; действие музыкальных и поэтических ритмов связано с ходом наших внутренних «биологических часов», которые представляют собой сложные и пока еще во многом загадочные биологические и биохимические системы [Сворень 1965: 52]. Современное представление о данном явлении связано со скоростью течения времени внутри биологических систем, проживанием большего количества биологических событий с убыстрением работы сердца, что влияет на индивидуальное восприятие физического времени, а ребенок развивается в другом времени и пространстве, где процессы трансформации и видоизменения зародыша кратко повторяют эволюционный процесс на Земле» [Бак 2008: 64].

Возвращаясь к вопросу об ударении, следует сказать, что смена музыкального ударения на динамическое в истории русского языка совпала с

падением «редуцированных» гласных; у ребёнка, овладевающего русской речью, музыкальное ударение активизирует роль [ъ] и [ь], возрождает их.

3.2. Освоение детьми грамоты.

Когда ребёнок учится читать, он через письмо ещё раз открывает слово. Звуковые процессы, наблюдаемые при обучении детей грамоте, аналогичны процессам овладения устной речью, но на новом этапе языкового развития.

Наблюдения за процессом освоения ребёнком грамоты представлены в книге «Ключи к разумному чтению»: «При слоговом чтении ребёнок увеличивает количество слогов в слове. Увеличивает он при этом и количество ударений в слове: практически каждый слог становится ударным. «Скачу»: [съ] – [ка] – [ч'у], «скачет»: [съ] – [ка] – [ч'э] – [тъ], «девочка»: [д'э] – [во] – [ч'ь] – [ка], «помчался»: [по] – [мъ] – [ч'а] – [лъ] – [с'а], «чтение»: [ч'ь] – [т'э] – [н'и] – [j'э], «бублик»: [бу] – [бъ] – [л'и] – [къ], «батон»: [ба] – [то] – [нъ], «буханку»: [бу] – [ха] – [нъ] – [ку], «из теста»: [изъ] – [т'э] – [съ] – [та], «где»: [гъ] – [д'э], «зимних»: [з'и] – [мъ] – [н'и] – [хъ], «холодов»: [хо] – [ло] – [до] – [въ], «машин»: [ма] – [шы] – [нъ], «выходит»: [вы] – [хо] – [д'и] – [тъ], «летом»: [л'э] – [то] – [мъ], «ухаживать»: [у] – [ха] – [жы] – [ва] – [тъ], «ремонт»: [р'э] – [мо] – [нъ] – [тъ]. /.../ Что происходит? Нет ассимиляции согласных, нет редукции гласных. Безударные произносятся как ударные, ноль звука – как краткий гласный, неслоговой [и] становится при чтении слоговым. /.../ Гласные [ъ] и [ь] здесь... ударные. Только наличие ударных [ъ] и [ь] обеспечивает то, что звонкие согласные у ребёнка произносятся в конце слова, а также в середине слова перед глухими согласными ([бъ] – [ли] – [зъ] – [ко], [бу] – [ла] – [въ] – [ка])» [Наумов, Митрофанова 2006: 27-28].

Детская речь потому представляет современные гласные [ъ] и [ь] в сильной позиции, что «редуцированные» были таковыми прежде в истории русского языка.

В детской речи есть следы истории не человеческого языка вообще, а следы истории того языка, которым ребёнок овладевает, а также наблюдается не прямое копирование прошлого (ведь ребенок слышит современный, далеко ушедший от древнего язык), то есть наблюдается использование механизмов языка, в котором ничего не уходит, не пропадает бесследно, всё во что-то превращается. История языка заложена в словах, в их строении, звучании, в письменном облике, история языка заложена в его системе. Это генетика слов и их отношений друг к другу, это их наследственность. Овладевая языком, каждый ребёнок фактически его воссоздаёт, причём, не только для себя, но всякий раз заново и для языка в данный момент исторического времени. В процессе этого воссоздания срабатывают те языковые механизмы, которые строили слово, они-то и проявляются в речи маленьких детей. Это абсолютно естественно и логично. У каждого ребёнка в начале речевого развития свои особенности, своя история языка, то есть иная, чем у другого языкового носителя. Скорей всего, это зависит от особенностей мыслительной способности и характера маленького человека. Следы прошлого трудно заметить в детской речи: появляясь ненадолго, они быстро исчезают под влиянием современного языка. Вдобавок, взрослые считают эти особые случаи ошибками и часто обрывают детей, сразу навязывая современное произношение, написание, современные нормы, что мешает ребёнку ощущать язык в полном объёме его возможностей, мешает будущему носителю языка становиться его сотворцом. Не только в родительской, но и в педагогической практике до сих пор встречается отношение, выразившееся в своё время в книге С.Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение» [Цейтлин 1982]: автором было собрано огромное количество языкового материала, всё богатство работы детей со словом квалифицировалось как неправильности. Крупнейший исследователь детской речи сегодня, С.Н. Цейтлин скорректировала указанную позицию, переиздав названную книгу [Цейтлин 1997].

Отражение данных прошлого русского языка проявило себя при слоговом чтении девочки Тони. В речи девочки, осваивающей грамоту, отмечено наличие «редуцированных» там, где их нет в современных словах, хотя они иного качества, чем в древнерусском языке: не краткие «о» и «е», но краткий [ы]/[а] и краткий [и]. Ударение в сильных позициях этих фонем уже динамическое, экспираторное: ударный слог отличается большей, чем у неударного слога, напряженностью артикуляции, особенно гласного. Правда, в чтении Тони и нет безударных слогов, ибо большая длительность и громкость («сила») как фонетические средства выделения слога используются здесь для обеспечения правильности, чёткости и яркости озвучивания написанного, так что фактически каждый слог оформлен как отдельное слово своим ударением. Закон открытого слога частично сохраняет свою актуальность и в современном русском языке, у ребенка же эта взаимосвязь гласных и согласных в слове работает, как в древнерусском языке. Памятники письменности сохранили такие облики слов с «ъ» и «ь»: «гльтька» [Иванов 1990: 89], «отьць», «правьдъна», «сьнь», «днь», «жьньць» [Иванов 1990: 70]. У ребенка [ъ] и [ь] и там, где они были в древнерусском языке до падения редуцированных, и даже там, где они не были зафиксированы письменными источниками, то есть, может быть, существовали, а может быть, и не существовали, не произносились.

Актуализация древних языковых процессов у девочки Тони на этапе освоения грамоты вызвана, прежде всего, старательным и медленным прочитыванием слогов в слове, когда ребенок организует их там, где слогов теперь в слове нет. Девочка очень тщательно работает со словом, в результате она открывает все его тайны: открывает его историю, используя древние языковые механизмы. Вторая причина связана с тем, что слоговое чтение Тони помогает ей понять звуковое строение слова, строение буквенного его облика, т.е. того облика, который формировался на протяжении долгих веков в том числе фонетически и графически, запечатлев генетику слова. С тех пор как ребенок

увидел слово написанное, детский фонематический слух обретает важнейшую языковую опору – фонематическое русское письмо. При описании текстов лепетного говорения маленького ребенка уже отмечались особенности фонологической и фонетической систем языка, что позволило сделать вывод о детской речи, заключающийся в том, что младенцу приходится стремиться к увеличению определенности в артикуляции каждого образуемого звука, к усилению степени различаемости звуков, то есть приходится двигаться от звука к фонеме. Более наглядного движения от фонемы к звуку и от звука к фонеме, чем в приведенном примере чтения маленькой Тони, и представить себе невозможно.

Третья причина обусловлена тем, что описанное слоговое чтение облегчает сам процесс чтения, как когда-то увеличение в слове слогов с помощью [ъ] и [ь] облегчало произношение слов со стечением согласных. Здесь уместно вспомнить слова Н. Рыбникова о том, что в процессе развития языка следует отметить целый ряд совпадений, указывающих на известную закономерность в развитии речевой реакции у детей, в развитии которой сказывается действие закона минимальной траты сил, когда голосовая реакция является одной из наиболее выгодных форм приспособления человека к окружающей его социальной среде [Рыбников 1926: 28]. В случае чтения Тони наблюдается увеличение работы, а не экономия усилий. Но вся эта слоговая работа ребенка направлена именно на облегчение понимания механизма чтения. Точно так же ребенок прибегает к постоянным лексическим повторам для облегчения понимания смысла фраз, для облегчения понимания грамматической сочетаемости слов.

4. Необходимо также обратиться и к речи людей, достаточно хорошо владеющих русским языком.

4.1. Как известно, русский язык развил и своеобразную новую звательную форму, представляющую собой нечто вроде усеченного именительного падежа.

Речь идёт о таких формах, как «мам! Кол'!, пап!, Ван'» и т.д.; возникновение этих форм связано с сильной редуцией безударного конечного гласного, приведшей к полной его утрате [Иванов 1990: 273-274]. В современной русской речи на конце этой новой звательной формы опять стал развиваться редуцированный гласный – современный ударный [ъ] (или ударный [ь] в зависимости от палатальности-непалатальности согласного). Например, дети сердито звали сестру Таню: «*Тань!*», которое звучало как [таа – ньь]. А брат Петя кричал сестре Паше, когда разбил стакан: «*Паша, принеси ведро. Тут стекло. Да [пашъь]!*»

Появление ударных [ъ] и [ь] на конце современных обращений связано с тем, что современная русская вокалическая система включается на полную мощь, противодействуя дальнейшему сокращению слова, того слова в данном случае, которое играет важную роль в обращении. Звательная форма несет большую нагрузку, она часто употребляется, так как без нее не обойтись в самых разных жизненных ситуациях. Она является выразителем вольных или невольных разнообразных эмоций, которые отражают отношение к собеседнику. С помощью дополнительной, да ещё ударной, т.е. более протяженной гласной (с помощью [ъ] и [ь]), обращение приобретает дополнительные возможности для передачи большой эмоциональной информации.

С другой стороны, здесь есть хоть и не прямая, но опосредованная связь с прошлым языком. На конце древнерусской звательной формы был гласный. Он и сейчас развивается, но только другого качества. Этот звук не сохраняет звонкость согласного, около которого появляется, т.е. нельзя сказать Лизе «*Лизъ*», а говорится «*Лисъ*». Условием появления [ъ] и [ь] в обращениях-именах является более протяженное, чем обычно, произношение их. Именно эта протяженность возрождает к жизни то, что существовало в языке прошлого, т.е. гласный на конце слов в звательном падеже. Поэтому с категоричностью вывода о формах типа «Коль» и «пап» В.В. Иванова о том, что эти факты никак не

связаны в своём происхождении с древнерусской звательной формой и являются новообразованиями, возникшими в живой русской речи относительно позднего исторического времени [Иванов 1990: 274] нельзя согласиться. Появление [ъ] и [ь] на конце современной звательной формы как раз свидетельствует о наличии этой связи, генетической связи, свидетельствует о том, что снова включаются те языковые механизмы, которые работали в данной форме в прошлом.

4.2. Произношение предлогов, оканчивающихся на согласный, связано в современной русской устной речи с развитием тенденции произносить предлог, оканчивающийся на согласный звук, отдельно от последующего слова. Это происходит в случае образования паузы в данном речевом сегменте или в случае логического ударения. Например, в книге «Ключи к разумному чтению» сказано: «Актриса Елена Яковлева рассказывает: *«Мы [съ]... (небольшая пауза) партнёром репетируем «Двое на качелях» и вдруг приходит режиссёр...»* Звук [ъ] здесь очень краткий, но ударный, так что предлог представляет собой отдельное слово со своим ударением, хотя обычно предлог с последующим словом сливается в одно фонетическое слово [Наумов, Митрофанова 2006: 29]. В рекламе препарата на «Радио России» 25.06.2010 г. прозвучало: *«Вот ещё одно наше письмо [отъ] нашей слушательницы»*, т.е. предлог «от» был произнесен самостоятельно, с двумя ударениями – на [о] и [ъ].

Языковая суть происходящего связана с рядом причин. В языке постоянно сокращаются, сжимаются слова, превращаются потом в морфемы, соединяются с морфемами другими, а потом идет процесс нового словесного развертывания. В настоящее время в связи с увеличением скоростей, увеличением темпа жизни и темпа речи эти процессы идут быстрее. Предлоги – наглядный тому пример: праславянская форма русского предлога «к» – *къп, восходящая к индоевропейскому «*kom» [Этимологический словарь 1982: 3]. Употребляется «к» не только как предлог, но и как приставка – в словах «ковьялять», «коверкать» и «колупать». Такие важные слова, как предлоги, не могут

сжиматься бесконечно до полного уничтожения. При продолжающемся убыстрении темпа речи включается механизм сохранения элемента системы, механизм обеспечения её устойчивости, без которого она начнёт разрушаться. Начинает работать генетика слова, включается историческая память, начинают использоваться те механизмы, которые имелись в языке. Условием появления [ъ] и [ь] на конце предлогов является замедляющийся темп речи при произношении предлога во фразе. Это проявление той резервности фонем <ъ> <ь> в языке, о которой писал В.Г. Руделёв.

4.3. Произношение конца слов разных частей речи также свидетельствует об особенностях рассматриваемых фонем. Рядом с ударным [ъ] звонкий согласный не оглушается.

Вместе с развитием ударных [ъ] и [ь] на конце предлогов начинает развиваться произношение этих звуков в ударной позиции на конце и других слов, в том числе и самостоятельных. В интервью вице-спикера Государственной Думы В.В.Володина, которое у него взял журналист Сергей Утц в Москве («Россия-1», Саратов, телепрограмма «Три вопроса по существу! 16.10.2010 г.): *«Если бизне[съ] официально получает деньги, то ему без разницы...»*; *«У нас сорок депутато[вь] городских...»*. Наличие ударного «ер» на конце слова «так» обеспечивает невозможность перехода [и] в [ы] после твёрдого согласного: *«Мы та[къ] изучали этот вопрос...»*; слово «изучали» звучит с «и» в начале.

Таким образом, последовательное и закономерное функционирование ударных гласных звуков [ъ] и [ь] в речи маленьких детей (при освоении произношения согласных, при освоении сочетаний согласных, при освоении грамоты), а также в речи детей-подростков и в речи взрослых людей (при произношении звательной формы; при произношении предлогов, оканчивающихся на согласный; при произношении конца слов разных других частей речи в разговорной речи). Это дает основание считать <ъ> и <ь>

полноправными фонемами русского языка. В процессе овладения ребёнком устной речью, а затем грамотой проявляются элементы истории, прежде всего, родного ребёнка языка. Широкое употребление [ъ] и [ь] в сильных позициях – одно из проявлений истории русского языка в детской речи.

§ 4. Тексты в речи ребенка периода дознакового использования языка

Для маленьких детей связь «предмет действительности – слово» очень тесная, и практически для них слово и предмет реальности сливаются. Л.С. Выготский писал: «Ребенок долгое время рассматривает слово как одно из свойств вещи. Исследования, произведенные над детьми более старшего возраста, показали, что отношение к словам как к естественным особенностям вещей остается очень долго» [Выготский 1983: 362].

В ходе лингвопедагогического эксперимента было решено показать детям разного возраста одной семьи, как четырехлетняя Тоня пишет свое имя, что она говорит при этом. В задачу входило также наблюдение за реакцией её сестры, девочки Тани (1 год 10 месяцев), на то, что будет происходить, в речевом поведении ребенка. Как и предполагалось, в соответствии с активным характером Тони (4 года), она вызвалась всё сделать сама. Девочка вышла к доске (в доме имеется школьная доска) и начала писать мелом слово «Тоня». При этом ребенок пел так, как поет в церкви дьяк: мерно, укладывая слова в ритмический, но однообразный эмоциональный рисунок:

– Палочка, палочка, палочка, сверху палочка. Кругляшок. Палочка, еще палочка, посередине палочка. Кругляшок, палочка и палочка.

Услышав это от четырёхлетней сестры, девочка Таня (1 год 10 месяцев) побежала на улицу и принесла найденные ею деревянные палочки.

Эксперимент выявил различное отношение маленьких детей к одному и тому же слову. Ребенок двух лет демонстрирует прямое значение лексемы

«палочка» – «маленькая или тонкая палка», то есть «ветвь или тонкий ствол дерева, срезанные и очищенные от побегов» [Большой толковый словарь русского языка 2001: 776], не представляя пока, что может быть еще какая-то палочка, не из дерева, и тут же показывает связь слова и объекта реальности. Девочка точно воспроизводит ситуацию усвоения слова и овладения им.

И.М. Сеченов объяснял процесс приобретения знания о предмете на примере колокольчика: воспринимая данный предмет зрением, ребенок получает зрительное ощущение; звон колокольчика добавляет слуховое ощущение; воспринимается также и звукоподражание «динь-динь». Ученый утверждал, что совокупность рефлексов, выстраивающихся в определенную последовательность, дает представление о предмете [Сеченов 1866].

Именно первые два года жизни человека Жан Пиаже назвал сенсомоторным периодом познавательного развития [Пиаже 1932]. Ребенок в этот период учится пользоваться своим телом, и потому суждения его о вещах ограничиваются тем, что он может с ними сделать: люди и предметы не существуют для ребенка сами по себе, независимо от тех сенсомоторных действий, которые он может выполнить по отношению к ним.

Изучая биоэлектрическую активность мозга, современные ученые установили: когда ребенок видит предмет, получает осязательные ощущения и т.д., в его мозгу вспыхивает целая мозаика возбужденных очагов и главенствующими являются те, что возникают в двигательных проекциях мышц глаз, шеи, рук и т.д.

Для более старшей сестры Тони палочка – это уже, в том числе, и черта. Девочкой усвоен перенос по сходству «письменный значок в виде вертикальной или косой линии» [Большой толковый словарь русского языка 2001: 776]. Это метафора, но привычная, широко распространенная, так как уже связана с более высоким уровнем владения словом, когда образованы новые нервно-мозговые психофизиологические связи между двумя отображениями – слова и предмета.

Но и на этом уровне, во-первых, свое имя девочка сама хочет написать, ибо она уверена, что имя только ей принадлежит (дети всегда очень удивляются, когда узнают, что и других так же зовут, как и их), а во-вторых, пока еще обозначается (называется) каждый предмет: абсолютно каждому элементу букв присваивается фонетическое слово, каждой букве присваивается фраза. Первая черта в букве «т» для маленькой девочки – не то же, что другая черта и т.д. Ведь каждую черточку надо написать, то есть поработать рукой с мелом, чтоб она появилась на доске. Словом обозначается (кроме предмета), в том числе, и то действие, которое совершает маленький человек на школьной доске, что отражает формирование языковой личности и активности речевой коммуникации.

Рассмотренный текст Тони, тесно связанный с производимыми девочкой действиями, – свидетельство нового сенсомоторного периода познавательного развития, но уже на этапе освоения письма, то есть порождения письменной формы текста.

Звуковая организация текста девочки Тони полностью подчинена освоению письма. Здесь ребенок, как и раньше при обучении устной речи, активно пропевает ритм нового дела. Следует вспомнить слова В.В. Зеньковского о том, что ребенок первоначально больше поет, чем говорит [Зеньковский 1996: 120] и подчеркнуть, что процесс овладения языком определяется как процесс музыкально-речевого становления (об этом подробно сказано в п. «Тексты гуления и свирели и речевое общение с младенцами возраста до полугода»).

Кроме напевности, представленный текст характеризуют повторы слов «палочка» и «кругляшок», комментирующие письмо и произносимые одновременно с записью. Грамматическая форма обоих указанных лексических единиц реализуется в тексте как исходная морфолого-синтаксическая форма слова.

Пресуппозиция представленного текста заключается в следующем. Предварительное знание, которым обладает ребенок, но которое он словесно не выражает, – это знание того, что элементы печатных букв родного русского языка в быту называются «палочки» и «кругляшки», что, вообще, буквы состоят из элементов, что буквами записываются звуки слов, что писать можно ручкой, карандашом, фломастером на бумаге и мелом на школьной доске. Это культурный контекст. Ученые различают несколько типов фоновых знаний, которые квалифицируют с разных сторон. Так, фоновые знания подразделяются на тривиальные и нетривиальные; «...тривиальные знания в тексте не вербализуются, они могут быть реализованы лишь в особом, учебном контексте, например при обучении ребенка» [Валгина 2003: 16]. Данный текст есть образец словесной выраженности тривиальных знаний, но текст отличается тем, что не взрослый рассказывает, как писать буквы слова, делает это сам ребенок, т.е. учебный текст девочка составляет для себя и слушающих сама, демонстрируя, как ею усвоены элементы буквенных знаков, или даже, как ее этому учили.

Речевое произведение маленькой Тони вписано в заданную экспериментом коммуникативную ситуацию и мотивировано ею. Смысл текста девочки определяется мотивом его создания.

Функциональный анализ цельного образования речи Тони в части соотношения значения языковых единиц и их текстового смысла был произведен выше. Категории пространства и времени вообще не представлены ребенком. Но, поскольку было отмечено, что словом, кроме предмета, обозначается у девочки также и ее действие письма, то для нее высказанное и написанное – это событие настоящего, которое происходит в родной семье, в родном доме.

Использование прагматического аспекта анализа текста позволило определить цели сообщения ребенка, раскрыть тип его речевого поведения, раскрыть акценты при конструировании текста. Нужно добавить, что адресатом

речи была мать, то есть ею речевое произведение было интерпретировано; также адресатами речи были сестры и брат Тони и её отец. Они внимательно наблюдали за действиями маленькой сестры, за ее высказываниями при этом, а когда ее младшая сестра Таня принесла с улицы палочки, старшие дети, а с ними и родители анализировали понимание одного и того же слова маленькими детьми разного возраста.

Отождествление предмета и слова, его обозначающего, характерно не только для маленьких детей, но и, как известно, для народов на этапе первобытнообщинного строя и даже для древних ученых, размышлявших о языке (Пифагор, Гераклит, Парменид).

Сближение объекта реальности и слова, его называющего, у человека родового общества совершенно естественно и закономерно. Слово дается чему-то не для того, чтобы тут же забрать, отнять его у объекта, отделить от него. Эту связь человеку нужно реально наблюдать определенное время. Если этого не происходит, слово не усваивается, слово не будет жить, слово погибнет. Этап создания слова, этап его освоения (ребенком, взрослым ли) обязательно содержит процесс сближения слова и того, что за ним стоит в реальности.

Образование нервно-мозговой психофизиологической связи «отображение предмета – отображение слова» предполагает это сближение, в нем – залог дальнейшей устойчивости этой образовавшейся связи, залог ее дальнейшего существования.

В свое время теория постепенного возникновения детской речи на ассоциативной основе сменилась теорией Вильяма Штерна об открытии ребенком символической функции речи. Карл Бюлер впоследствии говорил о том, что открытие ребенком значения речи является не мгновенным, а продолжительным, французский же психолог Анри Валлон уточнял: ребенок открывает не связь между знаком и значением, а новый способ обращения с вещами [Валлон 2001]. Л.С. Выготский доказал: значения детских слов

развиваются с возрастом ребенка. В труде «История развития высших психических функций» ученый пишет: «Очевидно, ребенок усваивает сперва не внутреннее отношение между знаком и значением, а внешнюю связь между словом и предметом, причем это происходит по законам развития условного рефлекса, в силу простого контакта между двумя раздражителями. Именно поэтому трудно допустить, что раньше происходит открытие или осознание предмета, а затем уже складывается его функция. На деле происходит непосредственное усвоение функций и только на основе такого усвоения возникает позднее осознание предмета. Таким образом, тот момент открытия, о котором говорит Штерн, все более и более отодвигается» [Выготский 1983: 176]. Психолог считал, что эти открытия возможны лишь на достаточно высоких этапах развития мышления.

Физиологические основания названных процессов обозначены биологической наукой. В книге Ф. Блума, А. Лейзерсона, Л. Хофстедтер «Мозг, разум и поведение» сказано, что развитие эмоций у всех грудных детей проходит одни и те же фазы, их поведение скорее детерминировано биологически, чем психологически, а одним из важных аспектов созревания нервной системы является миелинизация нервных волокон, в которых миелин облегчает передачу импульсов; этот важнейший этап интеллектуального развития обычно приходится на возраст около двух лет [Блум, Лейзерсон, Хофстедтер 1988: 137]. Открытие, о котором здесь идет речь, принадлежит отечественному невропатологу и психиатру В.М. Бехтереву, на труды которого указанные зарубежные авторы не ссылаются.

Еще один проведенный в семье лингвopedagogический эксперимент позволил установить рубеж, за которым в сознании ребенка наступает новое понимание слова. Маленький Дмитрий очень любил кататься на лошади (запряженной в телегу или сани), но тут его отец, старшие сестры и брат уехали на лошади, а мальчик остался дома. Мать сказала: «*Давай поиграем!*» Усадила

сына у кровати, села рядом и, взяв ремешок, вставила его между железками спинки кровати. Уже держась за два конца ремешка, она крикнула: *«Но пошел! Но, Руслан! (Это кличка коня.)»* Не просто удивленные, но пораженные глаза ребенка как бы говорили: *«Разве это возможно? Коня здесь, перед нами, нет, но мы не только говорим о нем, а погоняем его! В руках наших нет настоящих вожжей, но ремешок мы встряхиваем так же, как вожжи! Значит, можно изобразить что-то (и совсем простыми средствами!), называть теми же словами, которые мы произносим по отношению к реальным предметам, – и все как бы будет перед нами, мы легко все сможем представить! Мы можем ехать на лошади, хотя ее нет, как нет и дороги, нет улицы...»* Это было огромным открытием в жизни маленького человека, расширением представления о возможностях языка.

А.Р. Лурия в книге «Язык и сознание» пишет о том, что антрополог Б. Малиновский опубликовал одно наблюдение, которое проливает некоторый свет на ранний генезис слова. Так, речь некоторых народов, стоящих на низком уровне культурного развития, трудно понять без знания ситуации, в которой эта речь произносится, а вся дальнейшая история языка является историей эмансипации слова от практики, выделения речи как самостоятельной деятельности, наполняющей язык, от симпрактического контекста как переход к языку, синсемантической системе, т.е. системе знаков, связанных друг с другом по значению и образующих систему кодов, которые можно понимать, даже и не зная ситуации. Тут же А.Р. Лурия замечает, что мало известно о праистории языка, общественно-историческом его происхождении и можно только догадываться о нем, зато многое становится известным о происхождении языка в онтогенезе, о раннем развитии ребенка, который никогда не повторяет филогенез (развитие рода), но это тоже в определенной степени путь постепенной эмансипации от симпрактического контекста и выработки синсемантической системы кодов [Лурия 1979: 33-34].

Переходной фазой между зависимостью слова от определенных реальных ситуаций и освобождением от этой зависимости, когда язык превращается для ребенка в систему знаков, – этой переходной фазой является этап, когда предмет реальности заменяется ребенком в его игре на похожий предмет или реальное действие взрослого заменяется малышом на похожее действие. Слово в этот переходный период также физически равно у ребенка предмету (как и раньше), но уже не действительному, а его заменителю. Здесь можно отметить следующие градации: 1) предмет, похожий на реальный, – игрушечный меч, например; 2) предмет, менее напоминающий реальный, – палочка как меч; 3) мало похожий на реальный предмет – кровать как лошадь; 4) сам ребенок как заменитель предмета. Во всех отмеченных случаях маленький человек работает с заменителем предмета действительности, обязательно словесно представляя всю ситуацию, которую он проигрывает. Ребенок, научившись говорить, редко молчит, когда что-либо делает: он почти всегда подробно тут же рассказывает, что именно он делает. Не случайно взрослые или старшие братья и сестры, уставая от этого, сердятся на младшего: *«Да неужели ты не можешь играть молча?»* Не может, не должен, так как это тот момент развития, который ребенку обязательно надо пройти, чтобы он приучился осваивать мир и осваивать язык. Поэтому следует говорить о тех особых случаях, когда в игре предметом ребенок представляет самого себя. О других случаях наукой уже сказано.

Стоит упомянуть, что игру как особый вид человеческой деятельности изучали не только психологи и педагоги, но и биологи, и философы. Так, Г.В. Плеханов доказал, что в жизни общества труд предшествует игре, и вскрыл ее связь с искусством. Представление об игре как отражении реальной жизни впервые высказано выдающимся русским педагогом К.Д. Ушинским [Ушинский 1990]. Связь игры с трудом раскрыл А.С. Макаренко. Понимали игру как деятельность, которая определяется социальными условиями, И. Лаунер, Р. Пфютце, Н. Христензен, Е. Петрова. А. Валлон; игру как деятельность, которая

не зависит от социальных условий, понимали К. Гроос, В. Штерн, З. Фрейд, А. Адлер; психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин считали игру ведущей деятельностью в дошкольном возрасте [Менджерицкая 1982]. Эльконин Д.Б. обнаружил связь детства и детской ролевой игры со степенью развития общественного производства. Большого внимания заслуживают взгляды на игру Ж. Пиаже и З. Фрейда. Суть теории игры, предложенной Ж. Пиаже, состоит в том, что игра – это форма существования для ребенка; ребенок стремится понять жизнь через игру, он играет, потому что таков образ его мышления [Пиаже 1932]. З. Фрейд определил особенности детских игр (стремление быть взрослым, тенденция к повторению), а также указывал: ребенок в игре повторяет взволновавшую его ситуацию, пока не избавится от эмоционального напряжения [Фрейд 1989].

Так, маленький Дима (7 лет) пел услышанные им песни, водя по кругу свой велосипедик. Первоначально родители поняли это как детскую особенность говорить, петь и двигать при этом и руками, и ногами. Мальчик потом объяснил, что колеса велосипеда – это ленточные катушечки кассеты в магнитофоне, которые крутятся, когда звучит песня. Дима у руля переключал «клавиши», останавливая прежнюю «кассету» или ставя новую, одновременно произносил звуки шипения и пр. То есть, собственно говоря, сам был магнитофоном с играющей в нем кассетой. Тексты, которые при этом звучали, представляли собой совокупность звуков, сопровождающих работу магнитофона, и слов какой-либо известной эстрадной песни, пропеваемой ребенком (естественно, без музыкального сопровождения).

Характеризуя описанную игру на основе известных классификаций П.Ф. Лесгафта и Н.К. Крупской, можно сказать следующее: это индивидуальная имитационная игра, повторяющая то, что ребенок увидел в окружающей его домашней обстановке. Игра создана самим ребенком, то есть Дима сначала

долго наблюдал за работой магнитофона и много раз терпеливо слушал одну и ту же песню. Это игра, безусловно, творческая. Несмотря на то, что мальчик старается абсолютно точно воспроизводить шумы музыкального технического устройства, слова и мелодию песни, это творческий акт, это уже творческое исполнение песни. А изображение магнитофона с помощью велосипеда, самого себя и своего голоса – это истинная находка, это самостоятельное создание нового, оригинального. Исследователь проблем педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми Д.В. Менджерицкая пишет: «В детских играх подражание и творчество не исключают, а дополняют друг друга» [Менджерицкая 1982: 65]. Кроме того, это подтверждает факт развития вербального мышления.

Ребенок в данном случае воплощает собою не только выбранный им предмет, но и слово. Такая игра – апофеоз отношения ребенка к слову, ибо это полное приравнивание себя к предмету и слову одновременно, это полное отождествление себя с предметом и словом, этот предмет обозначающим. Это триединство, демонстрирующее понимание ребенком предмета (его внешнего вида и возможностей) и освоение названия предмета на самом себе, то есть происходит формирование собственно лексики детской речи, текста.

Стихотворение Д. Хармса «Игра» психологически точно передает одно из самых замечательных детских развлечений – изображение ребенком предмета на самом себе. Вот как оно начинается: «Бегал Петька по дороге, / по дороге, / по панели, бегал Петька / по панели / и кричал он: – Га-ра-ра-р! /Я теперь уже не Петька,/разойдитесь!/Разойдитесь!/Я теперь уже не Петька,/я теперь автомобиль./А за Петькой бегал Васька/по дороге,/по панели,/бегал Васька/по панели/и кричал он:/ – Ду-ду-ду! /Я теперь уже не Васька,/сторонитесь!/Сторонитесь!/Я теперь уже не Васька,/я почтовый пароход./А за Васькой бегал Мишка/по дороге,/по панели,/бегал Мишка/по панели/и кричал он:/ – Жу-жу-

жу!/Я теперь уже не Мишка,/берегитесь!/Берегитесь!/Я теперь уже не Мишка,/я советский самолет» [Хармс 1992: 270-271].

Еще более наглядным, чем равенство слова и заменителя предмета, выглядит у ребенка равенство слова и заменителя реального жизненного действия, производимого взрослыми людьми, а это, как известно, грамматическая основа будущего для ребенка предложения. Ребенок стремится обозначать словом каждое свое движение. Он подробно описывает все, что делает. Это просто поразительно, как старательно маленький человек работает со словом, с его применением!

Например, в тексте, сопровождающем детскую игру в футбол, обозначены также действия ребенка, несмотря на то, что невозможно описать каждое детское движение. Мальчик Дима постоянно с мячом, он ведет его, стараясь забить гол (при этом изображаются игроки обеих команд). Каждое свое действие, исполняя его, ребенок называет.

Дима взял мяч.

– *Один ноль. Врывается. А-а (кричит). Такие бешеные от радости, что забили первый гол.*

Забил. – Опасный момент. И навесил ему на голову (мяч ставит на голову). Бежит (бежит). – Один один. Сейчас будет второй тайм. Со штрафного ударил Макаленко. Жимбардо (придуманное имя) набежал. Ведет мяч и забил. Кака (игрок бразильской сборной) забил. Вратарь блестяще отбил гол. Ведет мяч. – Мяч попал в штангу.

Дальше мальчик работает с мячом, издает звуки начала тайма.

– *Сейчас начало второго тайма. Что же главного будет?* – стоит у мяча.

Мяч рядом.

– *И вот подает пас (делает это). И забивает, бесспорно.*

– *Штрафной удар. Он выбил ногой (бежит за мячом).*

– *Е! Забили второй гол. Два один. Три гола на нашем поле.*

– *Смотри, как хорошо пошел (ударил мяч). Мяч в ворота не попал. Счет «два один». Запоминаем. Штрафной (подбрасывает).*

– *Игрок берет мяч рукой (делает это).*

– *Назначается пенальти.*

– *И он бежит. Хороший прострел. «Три два». Здоровенный счет (бежит).*

– *Опасный момент! Травма вратаря (показывает, как вратарь падает, потом катается).*

– *Очень сильная травма вратаря.*

– *Но замена не произойдет. Он говорит, что сможет. Поиграет. Это не удивительно. Ему всё по фигу – будет травма или не будет. На чемпионате мира он должен отбить штрафной. Лучшие выиграть чемпионат мира.*

– *Е-е! И он отбил мяч».*

Здесь наблюдается изображение реальной игры взрослых игрой детской: коллективный, командный футбол у ребенка представлен индивидуально, игра с правилами такой и предстает, но у ребенка она свободная, он ее придумывает сам. Видно вновь творческое подражание реальности.

Звуковая организация представленного текста подчинена словесному сопровождению детской игры. Конечно же, текст сильно напоминает комментарий, который обычно дается в ходе матча футбольных команд. Особенность этого текста в том, что ребенок соединяет в одном своем лице всех игроков и комментатора. Мальчик и играет как футболист, и рассказывает о моментах игры, используя футбольные термины и устойчивые выражения, применяющиеся при описании этого спортивного поединка, и говорит за самих игроков, и даже изображает звуки, возвещающие о начале или конце тайма. В тексте есть повторы слов, много глаголов. В запале физических движений и рассказа ребенок путается со счетом и с таймами.

Интонация текста очень подвижная, яркая, эмоциональная, соответствующая накалу изображаемых движений: бега, отбора мяча и его

забивания или отбивания. В тексте ее характеризуют разнообразные колебания тона и большая громкость, создающаяся, прежде всего, увеличенной интенсивностью гласных в сочетании с их звуковым тоном. Длительность произнесения звуков здесь тесно связана с темпом речи, той речи, задача которой – успеть отразить движения футболистов и мяча.

Ребенок, называя свои действия в игре, в этой футбольной игре, осваивает и саму игру, и ее комментарий. Идет развитие спортивное, физическое, и развитие языковое, полноценное освоение мира. Примечательно, что, играя на большом футбольном поле со старшими детьми, этот же шестилетний мальчик уже делает всё в основном молча, то есть комментариев действий уже нет, ибо игра реальная. А вот придя с матча, Дима расскажет об итоговом счете, об интересных футбольных моментах, но это уже будет знаковое использование языка. Ребенок будет словами воссоздавать ту реальность, которая прошла.

Развитие языка в онтогенезе ребенка происходит сначала в игре, являющейся для маленького человека посильным аналогом реального труда. Когда ребенок изображает рыбалку (описывая ее при этом), когда изображает бой или целую войну (синхронно описывая все перипетии поединков и массовых сражений) и т.д., тогда он уже, пусть отчасти, овладевает тем, во что играет. Овладевает потому, что пробует себя в той роли, что взял в игре. Языковое сопровождение усиливает этот процесс. А затем слово, вобравшее в себя всю детскую реализацию его, становится не просто лингвистическим достоянием ребенка, но именно тогда-то и получает, обретает возможность, а затем и необходимость становиться знаком предметов, процессов, отношений реального мира. Вот в чем значение переходного этапа от незнакового применения слова к использованию его как знака, а затем основного компонента текста, процесса коммуникации.

И у взрослых наблюдаются явления одновременного изображения действий и их названия. Только, конечно, действия уже не игровые, как у

ребенка. Например, в ходе воспитания, развития детей, в ходе обучения какому-либо делу (как это наглядно происходит в передачах ТВ «Смак» и «Малахов+» при приготовлении блюд и снадобий).

Трудовые народные песни, как известно, содержат полное описание процессов, составляющих то или иное дело с его началом, развитием и концом. Русская народная песня «Посев льна», которая была включена в учебные книги К.Д. Ушинского, передает эти особенности. Приведем ее начало: «Уж я сеяла, сеяла ленок, /Я сеяла, приговаривала, /Чеботами приколачивала: / Ты удайся, удайся, ленок! /Ты удайся, мой беленький ленок! / Лен мой, лен! /Белый лен!» [Дивная штука 1989: 29]. Затем в песне называются и другие действия: «дергала ленок», «стлала ленок», «сушила ленок», «мяла ленок», «трепала ленок», «чесала ленок», «пряла ленок». Работы со льном многократно словесно повторяются для лучшего закрепления, для создания рабочего ритма. Языковое синхронное сопровождение придает осмысление действиям.

Таким образом, тождество вещей и имен в сознании маленького ребенка обеспечивает надежное овладение и языком, и разными новыми способами обращения с вещами. На переходном этапе от незнакового применения языка к использованию его как знаковой системы дети «работают» не с реальными предметами мира взрослых, а с их заменителями. Самой значительной игрой этого периода, как показали наблюдения, является изображение предмета ребенком на самом себе, которое демонстрирует триединство ребенка, предмета и слова. Также ребенок стремится обозначать словом и каждое свое движение. Дети в играх, при рисовании, при освоении чего бы то ни было подробно описывают то, что делают. В этой синхронности – залог устойчивости нервно-мозговой психофизиологической связи «отображение предмета» – «отображение слова». Именно тексты детской речи с большой степенью отчетливости выявляют особенности того или иного периода познавательного развития

ребенка и передают особый тип его речевой деятельности, развития языковой личности и формирования текста детской речи как основы коммуникации.

§ 5. Текстоброобразующая роль обиходных прозваний и повторов в детской речи

Изучение обиходных прозваний связано с необходимостью рассмотреть различные лексические группы в текстах детской речи. В центре внимания оказался оним «Николай», так как это имя чрезвычайно распространено на крайнем западе Тамбовской области и на крайнем востоке Саратовской земли, где по обе стороны от реки Мокрый Карай расположились сёла Николино, Моршань и Сальники. Данный оним стал одним из ключевых компонентов в текстах тамбовских коммуникантов, в том числе детей. В селе Николине варианты называния Николаев были собраны следующие:

», «*Колян*», «*Николаша*»,

«*Кольшан*»; в селе Моршани были зафиксированы такие варианты:

*, Коляня, Николашечка, Коля Ливят, Коля Косой, Коля Буран,
Коля Рыжий, Коля Варин, Коля-Андрей, Коля Корней, дядя Николай, Николай
Корнейч.*

Связь обиходного имени с личностью человека, получившего от людей это прозвание, проявляется в текстах-диалогах между родителями и детьми. (Подробнее о соотношении обиходного прозвания и личности его обладателя см. в Приложении, п. V). Уместно привести вывод о том, что «имя собственное взаимодействует с другими лексемами, влияя на них и испытывая их воздействие; семантика объекта ономастики обширна и близка к тексту» [Объедков, Щербак 2004: 192].

Собранные обиходные именованья Николаев показали большое разнообразие житейских, бытовых формул называния людей вообще. Нередки случаи именованья людей по фамилии (часто женщины так обращаются к мужчинам), именованья по отчеству («До сих пор в деревенском быту отчество

употребляется как стилистический показатель уважительности, почтительности». [Щербак 2007: 8]), а также разнообразные сочетания и модификации имен, отчеств, фамилий, прозвищ, псевдонимов и любых обращений к человеку. В научной литературе такие слова, как «Толя, Рая, Федька», называются по-разному: полуимена, уменьшительные имена, [Чиганов 1959: 5], неофициальные, сокращенные формы имен [Суперанская, Сулова 1985: 109]. Бесспорно и объективно противопоставление «официальные – неофициальные имена» («Николай», Мария» – «Коля», «Маша»), несправедливо называть полуименами слова типа «Ивашка» [Суперанская, Сулова 1985]. Имена нейтральные, ласкательные, уничижительные следует включить в группу «обиходные прозвания».

Антропонимика в настоящее время оперирует понятиями личного имени, отчества, фамилии, прозвища, псевдонима, отражающими современную русскую систему именования людей. Но в данном разделе ономастики нет понятия, которое бы воплощало и демонстрировало антропонимическую системность. Эта общая мысль об именовании человека находит свое логическое оформление тогда, когда исследователь исходит из представления о конкретном человеке, из рассмотрения тех слов, которыми его называют окружающие в течение жизни. Речевая практика показывает, что человека в обыденной жизни могут называть не только именем сокращенным нейтральным (например, Женя), ласкательным (например, Женечка), но и полным именем (Евгений) и только по отчеству, даже по фамилии, а порою по имени и отчеству, также могут называть человека, используя прозвища, наименования степеней родства, любые обращения. Одно-двучленные формулы обращения к человеку постепенно могут обретать на определенное время в определенной области социальных отношений характер устойчивости, часто шагая с их обладателем до конца его дней. В целом же вся панорама формул называния человека на протяжении его жизни от единичных, следовательно, неустойчивых случаев до

стабильных слов и выражений именованья, принимаемых или не принимаемых индивидом от отдельного члена общества, от малого и большого, профессиональных и социальных коллективов как раз и высвечивает в действии весь тот порядок, все те связи, которые составляют русскую систему называния людей. Понятие, которое способно было бы вместить эту антропонимическую устойчивость и изменчивость, следует определить как «обиходное прозвание». Обиходное прозвание – это слово или выражение, которым называют человека в обиходе. Обиходный, по трактовке словаря, означает «повседневный, обыденный», а обиход, в свою очередь, – это «текущая жизнь в её постоянных привычных проявлениях», [Словарь русского языка 1953: 380]. Из старинных русских существительных на роль термина подходят «проименования», «прозвания» и «назвища», но слово «прозвание» звучит и современно, и терминологически точно.

Схема образования индивидуальных обиходных прозваний в данный период человеческой жизни состоит в следующем: русская система называния людей (имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы) + обращения → обиходное прозвание (ОП) человека в семье, ОП человека среди родственников, ОП в окружении, ОП учащегося (официальное и неофициальное), ОП в социальных объединениях, ОП на работе, официальное обращение в государственных органах (см. Приложение VI). В редких, особых случаях жизни обиходным прозвищем человека становится русская трехчленная формула именованья (фамилия + имя + отчество), например, при выдаче аттестата, диплома; в присутственных местах, в официальных ситуациях человека чаще называют по фамилии, то есть, полные формы антропонимов тоже могут обретать характер обиходного прозвания.

Оценка ономастического пространства в исследуемом регионе (Инжавинский район Тамбовской области и Турковский район Саратовской

области) позволяет изучить, как обиходные прозвания становятся речевым достоянием маленького ребенка, овладевающего языком.

Вначале это происходит в семье и связано с освоением слов, называющих ее членов: обозначений степеней родства и имен братьев и сестер. Именно эти слова ребенок стремится произнести изо всех сил. Так, девочка Таня в 1 год 9 месяцев сестру Веру звала *«Вега, јега, Ера, ер, Эра, Вея»*, а брата Петю – *«Пе-э-э»* (слоги девочка говорила отдельно), *«Пета»* и *«Бетя»*, свое имя произносила как *«Дана», «Тата»*.

Например, в диалоге с мальчиком Дмитрием (в 1 год 7 месяцев) можно увидеть развитие форм имени:

– *Дима, скажи «Тоня», ведь сестренка тебе и молочка, и печеньице, и конфетку принесла. Скажи: «Тоня».*

– *Тоба, Доба, Дёба, Бадё.*

«Тоба» – ребенок на месте не освоенного им еще звука [н'] произносит звонкий шумный губно – губной [б]; *«Доба»* – первый согласный в слове Дима тоже делает звонким, одновременно переднеязычностью и зубностью [д] приближая органы речи к зубному же переднеязычному [н'] (который различает на слух); *«Дёба»* – первому слогу придается мягкость; *«Бадё»* – слог «дё» переставляется на второе место. Мальчик активно работает со словом, используя один и тот же уровень согласных, смычно – взрывной способ образования, стараясь произнести имя во что бы то ни стало.

Следующими этапами освоения обиходного прозвания «Тоня» у Димы с течением времени стали: *«Тодя»*, *«Тона-на»* и *«Тёня»*, не просто произносимые как языковое упражнение, а и используемые в качестве обращения к сестре.

Некоторые из пробных детских прозваний близкого человека закрепляются в семье на менее или более продолжительное время. Так, мальчик Петя звал свою сестру Варю, заботливо и внимательно относящуюся к нему, *«няней»*. Пока Петя не подрост, пока не научился хоть немного обслуживать себя

сам, он так и обращался к сестре – «няня». Девочку Веру маленький Петр долго звал «Элька».

Девочку Лизу в детстве ее младшая сестра называла «Ноня», «Лёня». И это имя закрепилось в семье на долгие 16 лет; по прошествии 16-ти лет прозвания «Лиза» и «Лёня» существовали параллельно, затем слово «Лиза» вытеснило детское обращение. А имя «Лёня» стало семейной реликвией.

Например, бабушку девочки Лиза и Вера прозвали «бабура» (способ образования данного слова – сложение, его разновидность – аббревиация, тип аббревиатуры – так называемый начально – конечный, «телескопический»). *Бабурой* стали называть бабушку и другие дети. Это обиходное прозвание заняло свое прочное место и в семейном общении.

Порою на непродолжительное время становится обиходным прозвищем в семье имя вместе с созвучным присловьем к нему. Часто авторами этих прозваний детей являются их родители или бабушки, дедушки; порой сами малыши, услышав знакомое имя с созвучным словом, с удовольствием начинают применять их вместе. Так, девочке Лизе очень понравилось словосочетание «*Варюха – горюха*», – маленькая, она произносила его: «*Ваюха – гоюха*». Это стало обиходным прозвищем девочки Вари на несколько месяцев.

Дочь Прасковью, названную в честь бабушки, в детстве мать долго называла «*Паша – душа наша*». Подхватили это прозвание и дети в семье. Известно, что родители и бабушки с дедушками много работают с именами новорожденного, преобразовывая слово для наиболее полного выражения своих чувств к ребёнку. Используются при этом семейные традиции, антропонимический опыт народа, включается собственное творчество взрослых.

Мальчика Петра с рождения недолго звали Петей, потом 2 года именовали *Петрушей*. Дело в том, что мальчику мать пела много песен, и среди них была «Прокати нас, Петруша, на тракторе, до околицы нас прокати...» Обиходное

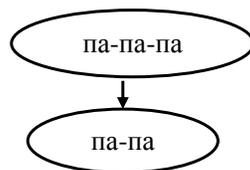
прозвание в устах матери первоначально так и звучало в этих двух песенных строчках, затем – в одной строчке, а после получило самостоятельную жизнь для именованного сына Петра.

Большое значение для маленьких детей имеют обиходные прозвания взрослых в семье; часто именно на них ориентируется ребенок, их произносит, а не то слово, которое, по детскому представлению, ему навязывается. Так, девочка Лиза обращалась к бабушке (матери отца) «*мать*» (как это делал ее отец), а к дедушке – «*тятя*» (от «*бадя*»).

Наиболее показательны в этом смысле прозвания родителей в устах ребёнка. Едва малыш сроднился со словами «мама» (через трудные этапы «*ма-ма-ма*», «*ма-ми*», «*ма-ма*») и «папа» (через этапы «*па-па-па*», «*па-па*»), он обнаруживает, что друг друга его отец и мать именуют иначе. Ребенок тогда делает то же самое и очень удивляется той реакции, которая за этим следует. Записи текстов детской речи на определенном этапе показали, что дети начинали называть родителей следующим образом: «*Оя*», «*Оля*» и «*Люра*», «*Юра*» (мальчик Дима в 1 год 7,5 месяцев звал отца «*Юра, Юр, ав-ав, ди!*» То есть: «*Юра, собаки лают, иди!*») Чтобы дети не называли отца и мать по именам, родители стали обращаться друг к другу по имени и отчеству. Малыши и эти двучленные прозвания стремились произнести, что было очень трудно.

Уходя от этих трудностей, дети выбирали нейтральный для своей любознательности и для самолюбия взрослых вариант – «*папа Юра*» и «*мама Оля*», а затем, по прошествии определенного времени, опять возвращались к словам «мама» и «папа». Таким образом, замыкался круг освоения ребенком обиходных прозваний родителей, что отражено в следующих схемах 1 и 2.

Схема 1. Освоение ребенком названия отца.



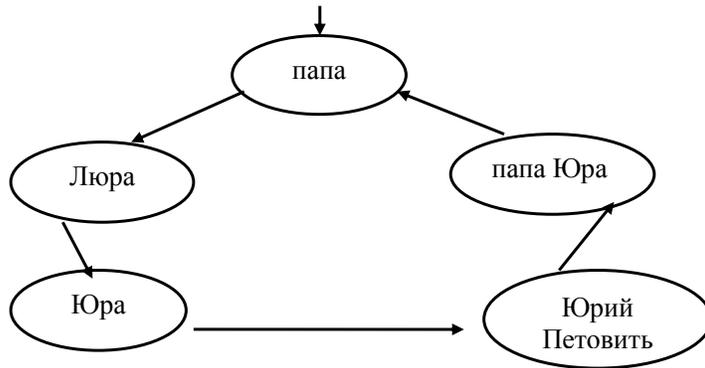
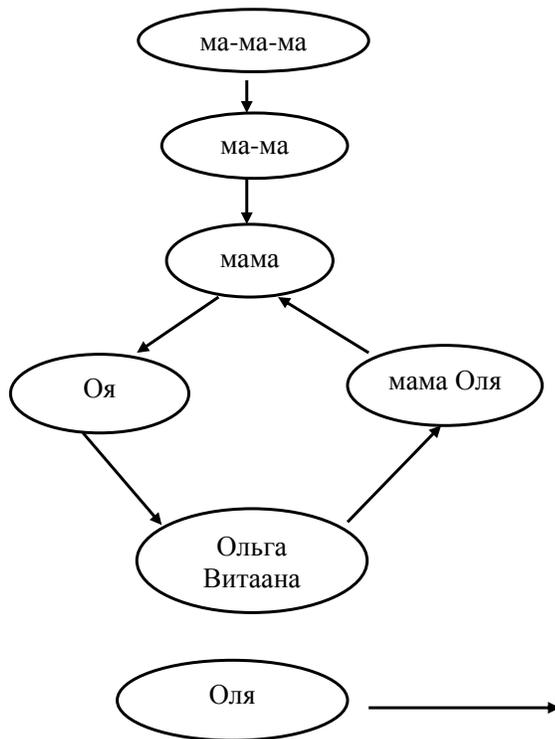


Схема 2. Освоение ребенком названия матери.



Характерными для периода освоения обиходных прозваний членов семьи являются тексты, в которых ребенок перечисляет по возможности каждого

близкого человека. Например, мальчик Дима в 1 год 9 месяцев на вопрос: «*Кого любишь?*» отвечает:

– *Пена лю-блю. Лёня лю-блю. Паха лю-блю.*

Небольшой текст – диалог демонстрирует самые сильные привязанности мальчика в семье – к брату («*Пена*» – это Петя), к одной из сестёр (которую звали Лёней) и другой сестре («*Паха*» – это Паша, Прасковья). Склонения личных имен еще нет, но есть смысловая и интонационная связь их с глаголом «любить». Кстати, форма 1-го лица, единственного числа глагола в настоящем времени и лексическое значение этого глагола уже содержит информацию об определенном управлении существительным, так что высказывания понятны. С точки зрения фонетической формы нужно отметить открытость слогов во всех словах, что в глаголе подчеркивается даже отдельным произношением слогов. Фразы все построены одинаково: существительное (имя брата и сестер) + глагол (один и тот же). Такое построение обеспечивает наибольшую полноту выражения чувства к близким – к каждому в отдельности.

Стоит признать, что ответ ребенка обусловлен вопросом. Создается впечатление полной заданности того, что сказано мальчиком. Задан глагол. Обиходные прозвания членов семьи малышу известны. Но он всё равно в ситуации выбора. И выбор проявляется в назывании определенных лиц семьи, а также в том порядке, в котором они в тексте представлены.

Несогласование слов в высказывании означает, что ребёнок мыслит следующим образом: «Вот старший брат Петя, вот я представляю его и могу сказать, что люблю его; вот старшая сестра Лёня – я её люблю; вот сестра Паша – я её люблю». Пока ребёнку еще надо связать с собой глагол, т.е. надо перевести глагол со 2-го лица в вопросе (любишь) на 1-е лицо в ответе (люблю); а вот управлять падежом существительного ещё не выходит. Двойная грамматическая операция выполнена только с одной стороны.

противопоставление, и последовательность: «сначала» (фраза 1) и «потом» (остальные фразы).

Данные речевые предложения отличаются друг от друга только именами. Обращает на себя внимание, что обиходные прозвания в этом тексте, продолжая (как и в тексте первом) оставаться его организаторами, перемещаются во фразах на последнее место (в предыдущем тексте имя шло первым). Используются нейтральные названия: «Лиза», «Варя» и т. п.

Схема слоговой картины и ритмического рисунка текста в соответствии с паузами внутри фраз и между ними выглядит следующим образом (использованы обозначения ударного и безударного слога):

Схема 3. Ритмический процесс в тексте «Сначала первой родилась...»

- 1 --- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- женская клаузула
- --- --- --- --- --- --- --- --- мужская клаузула

В результате получился свободный стих, или верлибр. В терминологии А.П. Квятковского, автора «Поэтического словаря», здесь народный

дисметрический (т.е. нестопный) свободный стих, а именно . А.П. Квятковский пишет об интонационно – фразовом стихе: «От прозы фразовик отличает не только внешняя форма – стиховые ряды, характерные для поэтической речи с её особой, художественной интонацией, – но и определенные черты синтаксического построения, присущие именно стихотворному поэтическому произведению к часто встречается в русской народной поэзии как древняя поэтическая форма, предшествовавшая акцентному стиху» [Квятковский 1966: 323].

Характеризуя интонационно-фразовый стих, обычно говорят о рифмах (композиционно-звуковых повторах в основном в конце двух или нескольких строк) и о клаузулах (заключительных слогах в строке (стихе), начиная с ударного). Обе разновидности дисметрического стиха, то есть фразовик и ударник, могут быть с рифмами и без рифм. Клаузулы данного текста – двусложные женские (---- ----), кроме последней строки с мужской клаузулой (-- -). Рифм в тексте в целом нет, за исключением фонетически соотносящихся имен «Варя – Вера» и «Тоня – Таня». Это рифмы женские, открытые, точные, равносложные, равноударные, смежные, парные.

Фонетическая выразительность данного детского текста – в повторах, повторах трех слов («потом» – 7 раз, «первый» – 8 раз, «родиться» – 8раз). Также наблюдается здесь синтаксический параллелизм и параллелизм ритмический (строки 2 – 8). Эта поразительная простота фонетики, лексики, синтаксиса и ритма четко и ясно выражает последовательность появления детей в семье. Эвфония текста организуется дублированием звуков, слов, синтаксических конструкций.

А.П. Квятковский также отмечал особенности структуры интонационно – фразового стиха: «В основе строения фразовика лежит свободное членение поэтической речи на стиховые строки, где граница интонационной волны, отмечаемая концевой конструктивной паузой, является определяющим

признаком членения. Эта пауза не всегда совпадает с логическим членением фразы» [Квятковский 1966: 323]. В данном случае такое совпадение есть.

Ритмичен и первый приведенный нами текст, только мелодический рисунок там короче, скромнее.

Схема 4. Ритмический процесс в тексте «Пепа лю-блю...»

- 1 ---- ---- ---- ---- мужская клаузула
- 2 ---- ---- ---- ---- мужская клаузула
- 3 ---- ---- ---- ---- мужская клаузула

(Слово «люблю» имеет 2 ударения.)

Здесь текст по форме – ударник (трехударник), рифмованный. Рифмы обеспечиваются трехкратным повторением одного и того же слова в конце строки (в конце высказывания). Рифмы мужские, открытые (оканчиваются гласным звуком), тавтологические, равносложные, равноударные, тройные (по кратности повторов), смежные.

В параграфе 2 главы II уже было указано на ритмический характер текста в речи ребенка, овладевающего родным языком, что делает речь маленького ребенка поэтичной. В «Эстетике» Г.В.Ф. Гегеля, а именно в её третьей части «Система искусств, взятых в отдельности» и в третьем отделе «Романтические искусства» аристотелевская теория трех родов литературы (эпоса, лирики и драмы) получила философско – логическое обоснование. Наука признала, что «в трактовке Гегеля идея трех родов приобрела большую разъяснительную силу, соединившись с общими диалектическими законами развития и познания» [Энциклопедический словарь юного литературоведа 1988: 263]. Характеризуя поэтическое и прозаическое восприятие, Г.В.Ф. Гегель пишет: «Поэзия старше искусно развившегося прозаического языка. Она есть первоначальное представление истинного, знание, еще не отрывающее всеобщего от его живого

существования в единичном, еще не противопоставляющее друг другу закон и явление, цель и средство, не связывающее их затем вновь воедино путем рассуждений, но постигающее одно только в другом и через другое» [Гегель 1958: 169]. И далее: «...восприятие, оформление и высказывание остается в поэзии чем – то чисто теоретическим. Не вещи и их практическое существование, а образы и слова составляют цель поэзии. Поэзия возникла, когда человек решил высказаться; высказанное имеется для поэзии лишь затем, чтобы быть высказанным» [Гегель 1958: 170].

Особого рассмотрения требует употребление слова «первый» в каждом высказывании текста. На первый взгляд, данное слово кажется уместным только в начальной фразе и ненужным, неправильным во всех остальных. Установим причины его наличия в речевом образовании ребенка. Безусловно ритмическое значение слова «первый», выступающего вместе с другими повторяющимися словами организатором построения высказывания в соответствии с выбранным в начале текста равномерным чередованием речевых единиц. Несомненно, является важным синтаксическое значение слова «первый». Дело в том, что структура многих детских текстов такова: полный синтаксический параллелизм фраз соединяется с лексическим параллелизмом. Изменяется только одно слово, один член предложения (в данном тексте – это подлежащее, в тексте «*Леня люблю...*» это – дополнение). Такая конструкция обеспечивает наилучшую усвояемость языковых стандартов в построении предложений, такая конструкция постепенно, последовательно строит мысль без синтаксических усложнений, без обобщений, без нулевых позиций, каждый раз к повторяющимся элементам добавляя лишь одно новое звено (см. параграф 7 «Продуктивная модель текстообразования в детской речи» настоящей главы).

Самая неочевидная роль слова «первый» в анализируемом тексте – смысловая. Было замечено, что маленькие дети считают не 1, 2, 3, 4, а отдельно единицами – 1, 1, 1, 1. Так, Дмитрий 6 миллионов записывал перед школой: «1

000 000; 1 000 000; 1 000 000; 1 000 000; 1 000 000; 1 000 000». Антонина в 3 года 10 месяцев так сказала о двух первоклассницах на обложке журнала «Начальная школа», который прислали из Москвы с опубликованной статьей ее отца: *«Девочка и еще девочка»*. Об этой ступени, от которой ушли предки в языковом прогрессе, писал М.В. Ломоносов в своей «Российской грамматике»: «Вещи изображаем по их числу в уме нашем, то есть одну или многие. Здесь также явствует склонность человеческая к сокращению слова, ибо, просто бы поступая, изобразить должно одну вещь, именовав однажды, а многие многократным того же имени повторением. Например, говоря об одном, сказать – «камень», а о многих – «камень, камень, камень» и далее. Но найден краткий способ, и от единственного числа отличается множественное не скучным того же и многократным повторением, но малою отменю букв – «камни» [Ломоносов 1965: 13].

Следовательно, слово «первый» в разбираемом детском тексте означает счет единицами. Вот как прочитывается смысл сказанного ребенком: «первой родилась Лиза» = появилась одна; «первой родилась Варя» = появилась еще одна сестра по имени Варя (уже две, то есть вторая по счету) и т. д.

Показательно, что и в древности опирались на единицу при счете и при записи чисел, когда люди почти не умели считать, а всякая совокупность объединялась в понятии «много»; затем возникли слова для обозначений понятий «четыре», «пять», «шесть», «семь» [Выгодский 1968: 53-54]. В древнейшие времена числа обозначались прямолинейными пометками («палочками»): одна палочка изображала единицу, две палочки – двойку и т. д. Этот способ записи происходит от зарубок. Он использовался в древнегреческой (аттической) и вавилонской нумерации и поныне сохранился в «римских цифрах» для изображения чисел 1, 2, 3» [Выгодский 1968: 57-58, 60-61].

И еще один аспект – философский. Аристотель рассматривал всеобщее «как сущность единичных объектов и как цель, ради которой существуют

последние»; с развитием философии ученые пришли к выводу, что «единичное не существует без всеобщего, а последнее без единичного, что единичное в известных условиях переходит в общее и всеобщее и т. д.» [Философский словарь 1963: 144]. По отношению к данному тексту нужно сказать, что понятие об общем в области счета у ребенка в этот период еще не сформировалось. Но зато ребенок как общее осознает проявление человека на свете («родилась») и время совершения события вслед за другим («потом»).

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о повторах в приведенных текстах и в детской речи вообще.

Речевые повторы, то есть то, что сказано еще раз, вторично, являются характерной особенностью устной разговорной речи и речи художественной. Повтор – один из типов формальной, или эксплицитной связности, которая представляет важную категорию текста.

Разнообразие повторов в литературных произведениях (смысловые повторы, повторы деталей, звуковые повторы – рифма и другие звуковые соответствия, а также параллелизм) рассматривались литературоведением. Так, А.Н. Веселовский определил истоки эпических повторов, В.М. Жирмунский исследовал повторы в лирической поэзии.

А.А. Потебня, автор теории «лингвистической поэтики», создатель учения о внутренней форме слова, так определял цель простейших эпических формул (постоянных выражений), которые состоят только из двух слов («мир-народ», «красна девица», «косу чесать», «плакать-рыдать» и пр.): восстановление для создания внутренней формы (ученый сравнивает постоянный эпитет «берег крутой», сербское «бријег» и немецкое «berg» (гора)) [Потебня 1976: 199]. Р.О. Якобсон в «Работах по поэтике» говорил о том, что периодические возвраты составляют существо поэтической ткани. Изучению повторов еще большее внимание ученые стали уделять во второй половине XX века, когда на базе

текстологии, лингвистики текста, поэтики, риторики, прагматики, семиотики и герменевтики сформировалась теория текста.

Исключительную роль играют повторы в детской речи. Уже на начальных ступенях языкового развития – в гулении, свирели, лепете и в модулированном лепете – ребенок повторяет звуки, слоги («а-аа», «аль-ле-е-лы», «ба-ба», «да-да»); затем дети повторяют и слова: «Иди-иди! Дай-дай!» (примеры взяты из учебника «Психолингвистика» [Белянин 2007: 43-44]). А.Н. Гвоздев, исследуя детскую речь, писал, что для лепета особенно характерны повторения одинаковых сочетаний звуков типа «па-па-па-па», в связи с этим ребенок приучается слышать такие часто произносимые им сочетания и затем воспроизводить их, руководствуясь слухом, так развивается способность подражать звукам чужой речи; затем ребенок овладевает словами с разным количеством слогов: односложными («н'а» – на, «д'ай» – дай, «т'ам» – там), двусложными, состоящими из повторения одного слова («бо-бо», «га-га», «ам-ам», «ба-ба» (бай-бай)) [Гвоздев 1948: 8-15].

Основатель отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев указывал на роль повтора в освоении грамматики, обозначая периоды «синтагматической грамматики» (лексемный синтаксис, конструктивная синтагматическая грамматика): «...в речи детей на различных языках отмечено одно и то же явление – удвоение последнего слога для обозначения притяжательности: «Мама-ма шапа», «Дядя Алеша-ша шапа», «Дядя-дя Алеша-ша шапа»» [Леонтьев А.А 2005: 180].

Повторы в анализируемом устном разговорном тексте детской речи «Сначала первой родилась Лиза...» играют определяющую роль в его звуковой, лексической и грамматической организации. Поразительная простота и ясность текста четко выражает последовательность появления детей в семье. Здесь обнаруживаются следующие повторы:

1) слово «потом» употребляется 7 раз, слово «первый» – 8 раз, слово «родиться» – 8 раз; 2) одновременно с лексемным повтором наблюдается протяженная фонетическая общность фраз; 3) повторяется во фразах порядок расположения одних и тех слов; 4) слогуударная картина высказываний со второго по седьмой включительно оказывается одинаковой, очевидна роль повтора в ритмической организации текста; 5) данный текст отличается полным параллелизмом.

Таким образом, эксплицитная, то есть явная, определенно выраженная, рекуррентность здесь – это повторы (дословные, неспецифицирующие), повторы трех из четырех членов в синтаксических конструкциях, эти сквозные повторы выстраиваются в семь параллелей. Имена же детей во фразах оказываются фактически рекуррентами-субститутами. Имплицитной, то есть неявной, рекуррентности нет. Нет отсылки в предыдущие части текста посредством нулевого знака (члена).

Особенность связности детского текста в том, что она предельная сверхизбыточная даже для устной речи. Нереализованные синтаксические позиции в монологе ребенка отсутствуют, что естественно: он учится как раз их реализовывать. Здесь начало формирования текста, здесь азы ребенка в его собственной методике обучения самого себя связному повествованию, рассказу. Соединение слов, словосочетаний во фразах, соединение самих фраз ничем не нарушается, связность эта самодовлеющая. Если в устной речи взрослых исследователи отмечают превалирование содержательного построения над формально-синтаксическим построением, то о попытках обозначенного создания текста надо сказать, что в них ребенок всеми силами старается уравновесить содержание и его грамматическое выражение.

Сквозь повторы дети пробиваются к желанной цели – к своей речевой востребованности. Повторы служат базой для нового, неожиданного, которое, озаряя ребенка, будет прорываться в его словесном творчестве. Мозг требует

исключения. Мозг требует свежего, и оно приходит, когда старое отработано в повторях.

В другом тексте, записанном от мальчика Мити также в 4 года, «*Волосинка у Пети / Волосинка у Лизы / Волосинка у Вари / Волосинка у Игоря / Волосинка у Романа / Волосинка у всех, кто в Новосибирске //*» братья и сестры названы здесь не по порядку, названы также ближайшие родственники. На первом месте родной брат, затем – старшая сестра, после – вторая по старшинству, двоюродный брат. Последнее высказывание содержит указание на тех родных, кто живет в Сибири, но имён которых ребенок не помнит или не знает. Фразы текста опять построены одинаково. Полные звуковые, грамматические повторы «волосинка у» являют собой зафиксированное ребенком наблюдение о том, что масса волос на голове человека состоит из отдельных волосков, о которых (в единственном числе) и захотелось мальчику сказать, назвав близких людей, в данном случае не только тех, кто каждый день с ним, но и тех, кто далеко от него и которых он даже никогда не видел.

В тексте, несмотря на то, что темой является единичный предмет (волос, у ребенка – суффиксальное образование с уменьшительно-ласкательным аффиксом «инк(а)»), можно наблюдать соотношение общего и единичного. Впервые используется форма «волосы», выделение отдельных составляющих этого целого происходит позднее. С другой стороны, то, что ребенок отмечает наличие волосков у разных людей, говорит об осознании общего у людей.

Слоги выстраиваются следующим образом:

Схема 5. Ритмический процесс в тексте «Волосинка у Пети...»

- 1 ---- женская клаузула
- 2 ---- женская клаузула
- 3 ---- женская клаузула
- 4 ---- дактилическая клаузула

- 5 ----- женская клаузула
- 6 ----- мужская клаузула
- ----- женская клаузула

Здесь наблюдаются явления комбинирования: строки 1, 2, 3, 4, 6 представляют собой метрический верлибр (трехдольник), в то же время по ритмической организации можно заметить, что во всех строках одинаковое количество ударений – два, т.е. это напоминает ударник.

Клаузулы в основном женские (строки 1, 2, 3, 5, 7), но имеются также мужская (строка 6) и дактилическая (строка 4), рифмы нет.

Иная ситуация представлена в диалоге с Митей в его 4 года 6 месяцев. Когда зашла речь о сыне старшем, Митя сказал, что брат большой, с ружьем, и поэтому его все боятся (брат Петя учился тогда в военном институте). Мать объяснила Мите, что Петя тоже когда-то был маленький, и она думала, что будет только один сыночек, а потом стало 2 сыночка. Состоялся следующий диалог:

– Ты меня третьим глазом в голове увидела? (Про это ребенку говорили.)

– А когда я это увидела?

– Не знаю... Летом... Сначала было древнее время. А потом родилась бабура, потом родилась Лиза, потом родилась Варя, потом родилась Вера, потом родился Петя, потом родилась Паша, потом – Тоня, потом – Таня, потом – я.

После мать спрашивает у мальчика:

– Ты сказал «потом – Таня». Как это понять?

– Ну так.

– Что это «потом – Таня»?

– Ну родилась.

– Но ты этого слова не сказал.

Митя смеется:

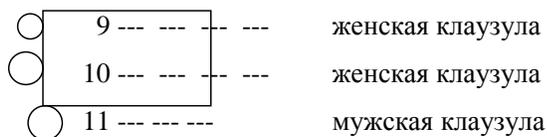
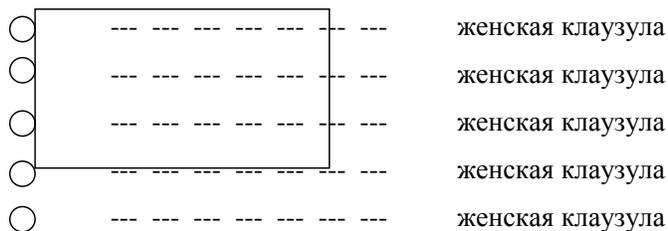
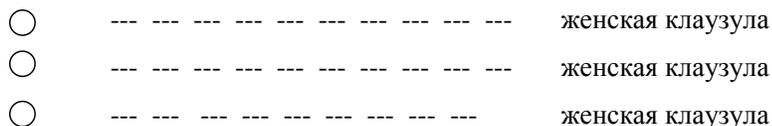
– Не сказал – не значит, что непонятно.

В составе этого текста-диалога ритмическое образование «*Сначала было древнее время...*» Обращает на себя внимание соотнесенность этого ритмического образования с текстом четырехлетнего Мити о рождении сестер и брата.

Во-первых, с ускорением темпа речи то, что раньше было отдельными высказываниями, входит в состав сложного предложения. Во-вторых, появляются нулевые позиции (пропускаются повторяющиеся слова). То, что является общим («родилась, родился»), ребенку уже не обязательно многократно повторять, о чем он сам и говорит. Актуализируется информация о единичном. Итак, вместе с синтаксическим уплотнением (соединением фраз в одно высказывание) начал работать закон речевой экономии.

Слогоударная картина ритмического образования в составе четвертого текста следующая.

Схема 6. Ритмический процесс текстового сегмента «Сначала было...»



Ритмическое образование в составе четвертого текста («Сначала было древнее время...») – это сочетание дисметрического и метрического верлибра. Строки 1, 2, 3 – это дисметрический свободный стих, а именно фразовик. Строки 4, 5, 6, 7, 8 – это метрический верлибр, двудольник. Строки 9, 10, 11 – это дисметрический свободный стих в его разновидности – ударнике. Клаузулы почти все (10 из 11) – женские, клаузула последней строки – мужская. Рифмы непостоянны. Первая рифма – это повтор «время – время», вторая и третья рифмы связаны с созвучием имен «Варя – Вера» и «Тоня – Таня».

В тексте, связанном с описанием того, что ребенок нарисовал, мальчик Дима рассказывает:

– Самый дорогой Митя, Паша. И еще Петя любит футбол, и Варя, и Паша с Верой. И, например, мама уже. И даже Митя смотрит футбол, и Тоня, и Таня любит смотреть. Это стихотворение моё. И я с ним поеду в Новосибирск.

Слогоударная картина такова:

Схема 7. Ритмический процесс текста «Самый дорогой Митя...»

○	--- --- --- --- --- --- --- ---	гипердактилическая клаузула
○	○ --- --- --- --- --- --- --- ---	мужская клаузула
○	--- --- --- --- --- --- --- ---	женская клаузула
○	○ --- --- --- --- --- --- --- ---	мужская клаузула
○	--- --- --- --- --- --- --- ○ ---	мужская клаузула
○	--- --- --- --- --- --- --- --- ---	гипердактилическая клаузула

Примечание: ○ – это слабое ударение.

В данном случае образован чистый нерифмованный ударник – трехударник. Показательно, что ребенок сам определяет свой текст как «стихотворение моё», т. е. относит его к поэтической речи.

Формирование текстов речи ребенка происходит, когда он осваивает собственное название. При этом маленького ребенка надо уметь спрашивать о его имени. Ребенок приходит в замешательство, когда ему задают вопрос «Как тебя зовут?» Следует показать на малыша и спросить: «Кто это?», тогда он назовет свое имя. Дело в том, что ребенок долгое время говорит о себе не «я», а называет только свое имя. Маленького мальчика Дмитрия в семье одни называли Митей, другие – Димой. Вот как он говорил о себе в 1 год 9 месяцев: «[б'и] ри Митю» (т.е. «Бери меня»). И далее: «Таня катила Ди-му» (т.е. «Таня катает меня»). Если первый пример – фраза из диалога со взрослым, то второй пример – собственно детский текст, рассказ о происходящем. Причем, ребенок еще путает временные глагольные формы. Описанное им действие длится в настоящем, когда сестра катает брата на саночках, а он говорит о нем как о прошедшем. Но для мальчика важнее согласование глагола с существительным в роде и числе. А об освоении склонения собственного обиходного имени свидетельствует раздельное произношение его слогов.

Маленький ребенок очень любит свое имя. Узнав свое отчество, на вопрос об имени с удовольствием и гордостью он представляется полностью, например: «Дмитрий Юрьевич». Это русская форма названия становится на время освоения собственного имени обиходным прозвищем в устах самого ребенка.

По мере того как детский мир расширяется, по мере того как ребенок узнает других людей, отношение к собственному имени претерпевает изменения.

В представлении ребенка он единственен, соответственно, единственным должно быть и его имя. Услышав, что это не так, узнав, что и других детей зовут так же, как и его, он обычно поражается и сердится.

Из болезненной ситуации неединственности собственного имени ребенок находит несколько выходов. Маленький человек в играх назначает себе другое имя (из известных ему имен), то, которое ему нравится. Реже получается

осуществить это в реальных жизненных ситуациях. Ребенок может придумать сам себе новое имя, даже не ориентируясь на национальную традицию называния. Так, мальчик Дмитрий, поняв, что его имя очень распространено, заявил однажды: *«Я – Мисен. Зовите меня «Мисен»*. Семья, естественно, не приняла всерьез этого заявления. Но с тех пор для самого себя в играх мальчик стал Мисеном, а потом придумал для своих игровых рассказов и другие имена: *«Мисена, Мисюта; Гранен, Гранена, Гранюта; Замэн, Замэна, Замюта; Оганэоп, Стандээн, Умак, Колет»*.

Третий выход из одинаковости имен для многих людей, их носящих, связан с разнообразием обиходных прозваний, совокупный набор которых для каждого человека строго индивидуален. Это-то и примиряет человека с тем положением, когда у него имя, а, возможно, также и отчество и даже фамилия (в селе, например) являются распространенными или даже часто встречающимися.

Так, Митя, когда узнал, что таким, как у него, именем называется очень много людей, был удивлен, разочарован. Но, представляя другим людям себя как «Дмитрий Юрьевич», он подчеркивал, что не у каждого Дмитрия такое отчество, как у него, и не такая фамилия. Вероятность повторения здесь сильно снижается (Дмитрий – Дмитрий Юрьевич). Это с точки зрения официального названия.

При употреблении бытовых имен также наблюдается индивидуализирование; только кажется, что количество форм имен для использования их в домашней обстановке ограничено, т.е. что Марию могут называть только Машей или Маней, Анну – только Аней, Сергея – только Сережей. Как показывает речевая практика, любовь и творчество близких, на самом деле, способны создать очень большое число вариантов имени дорогого ребенка [Суслова, Суперанская 1985: 116; Словарь русских личных имен 1998]. Так, сына Дмитрия в семье в основном зовут Митей, но отец часто именуется его «Дима» или «Димок», «Димчик», а то и «Митюнчик», «Митюша», «Митюшка»,

«Митюшечка», «Димон». Одна из сестер и старший брат называют младшего «Тимон».

Каким-то обиходным именам ребенок может противиться, т. е. может отрицать их или налагать запрет на произношение их со стороны тех или иных родных. Так, дочь Вера, будучи маленькой, когда бабушка назвала ее однажды «Верунька», резко сказала: «Не называй меня так, так меня мама зовет!» Когда сын Дмитрий переживал большую распространенность своего имени, стали подыскивать ему необычное обиходное прозвание. Пробовались разные варианты, подбирались даже другие имена, например, «Глеб». Мальчик твердо и сразу ответил: «Я не Глеб». Стали вести поиски в области старинных имен, созвучных слову «Дмитрий», и нашли в книге А.В.Суперанской и А.В.Сусловой «Дидим» и «Радим». Позднее мальчика называли то «Дидим», то «Радим», даже спрашивали, какое из этих имен больше нравится, и он отвечал, что «Дидим». Правда, эти обиходные прозвания остались ситуативными. Ребенок доволен, что близкие люди называют его дома по-разному, доволен и тем, что он «Митя», а не «Дима», потому, что Димами зовут почти всех Дмитриев.

Последовательно на фоне имянаречения происходило развитие разных типов детских текстов как формы общения.

Нельзя забывать, что среди домашних прозваний ребенка часто не только имя, но и большой набор ласковых слов и обозначений степени родства: «дочь» и «сын», «внук» и «внучка» и производных от них. Когда ребенок подрастает, обиходным прозванием его опять в семье становится в основном нейтральная сокращенная, чаще общепринятая форма имени.

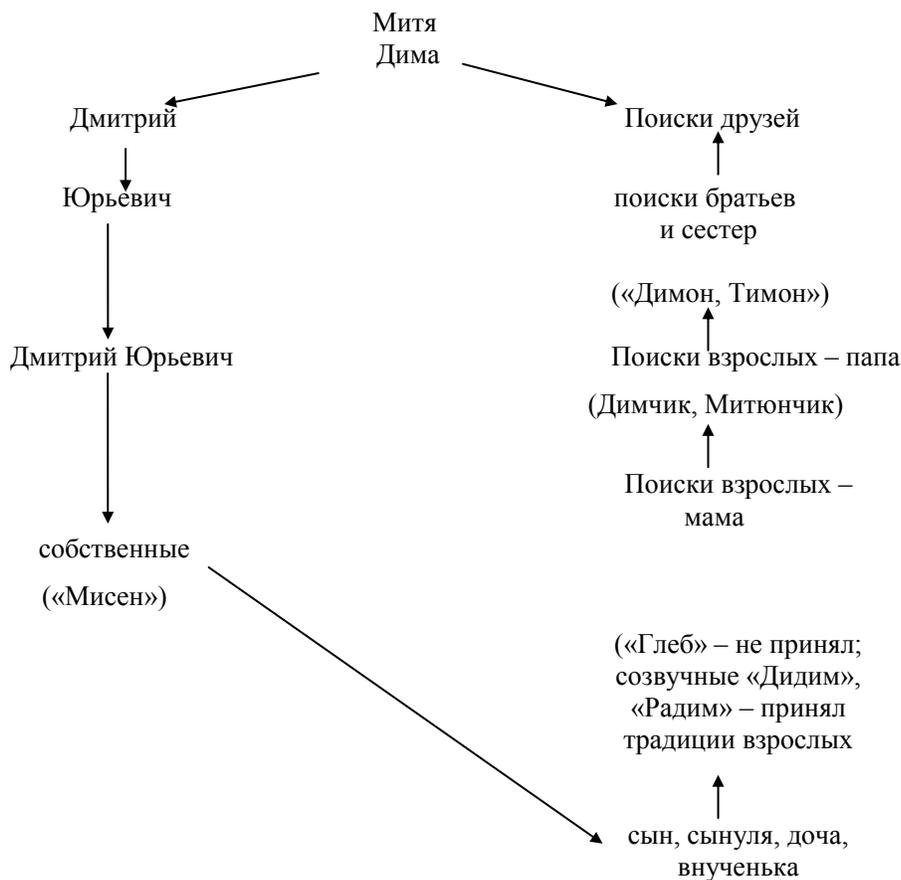
В данном случае происходит движение обиходных прозваний по кругу (Схема 8).

Далее, по жизни, этот круг обиходных прозваний может расширяться.

Приходит время, когда набор обиходных прозваний ребенка заметно уменьшается: он подрастает, и ласкательные слова, разнообразные формы его

имени с уменьшительными суффиксами уступают место нейтральной форме имени («Саша», «Витя», «Катя»). И тогда подросток сам вносит лепту в разнообразие собственных обиходных прозваний. Идет этот процесс уже в детских группах, т.е. в школе, во дворе и т. д. Если детская группа небольшая и отношения в ней скреплены родством, общностью интересов, то договор по переименованиям может соблюдаться строго и длительное время.

Схема 8. Обиходные прозвания маленького ребенка (Дмитрия)



Так, наблюдения над речью Елизаветы, Веры, Прасковьи, Варвары и Петра показали, что когда они были в подростковом возрасте, то решили дать

друг другу новые бытовые имена. Петю и Веру стали называть, используя за основу их действительные имена: «Петя» – «», «Вера» – «*Бечкас*» (*Верка – Веркус – Веркас – Бчкас –*). Старшую Лизу переименовать так и не смогли. Возможно, что авторитет старшей сестры и очень строгий характер девочки не позволял этого. Варю и Пашу дети назвали по-новому, используя тексты японских сказок, которые очень полюбили. Варя получила прозвание «*Тен*» по сказке «Длинное имя» [Невеста обезьяны. Японские народные сказки 1991: 165-167]. В этом фольклорном произведении говорится о двух мальчиках, у одного из которых было очень длинное имя (из 78 слов), а у другого – короткое «Только – Тён», и дразнили мальчика в сказке: «Тён – Тён, Только – Тён». Так и Варю стали звать брат и сестры, но эта формула упростилась до «Тён, Только Тён», затем осталось лишь «*Тён*», которое превратили в «*Тен*». Прасковью, Пашу, полную девочку, прозвали «*Мандзю*». Это слово употреблялось в японской сказке «Верные друзья» [Невеста обезьяны. Японские народные сказки 1991: 71-75]. Мандзю – это пирожок из пшеничной муки, начиненный сладким бобовым тестом. Дети сначала просто играли этим словом, повторяли его, смеясь, а потом применили к самой младшей в названной пятерке ребят.

Как бывает и с официальными именами, подвергающимися в быту обработке, так и здесь, с именами неофициальными, шла впоследствии словообразовательная шлифовка. «Тен» превращался в «*Тен-Тенок*» или в «*Тенок*», «*Пескос*» – порой в «*Пескосик*», часто в «*Пскос*», «*Бечкас*» – в «», «*Мандзю*» преобразовывали в «*Дзюма*» (перестановка слогов исходного слова – метатеза), а потом в «*Мандзюма*» или коротко в «*Дзю*». Теперь, через 10 лет, молодые люди иногда еще употребляют эти обиходные семейные прозвания. Когда живущие уже в разных городах брат и сестры произносят описанные прозвания, это означает их верность детской дружбе и привязанность друг к другу.

Названные дети переименовали себя впоследствии еще раз. Выполняя сельхозработы (косьба, уборка сена и т.д.), они стали играть в колхоз «Закат», где именовали себя по отчествам: «*Семёныч, Василич, Кузьмич, Саныч и Степаныч*». Игра получила продолжение, когда подросли и трое младших детей, их нарекли «*Михалыч, Иваныч и Анатолич*».

Обиходные прозвания чужих людей ребенок употребляет тогда, когда они ему интересны или произвели на него большое впечатление (положительное или отрицательное). Например, диалог с рисующим Митей (1 год и 9 месяцев):

– *Что нарисовал?* – спрашивает мать.

– *Хубајэт'* (футболист).

– *А щас чё рисуешь?*

– *Симака.*

(Раньше этой падежной формы не употреблял, говорил только «Семак».)

– *Где он у тебя?*

– *Туда ухол,* – мальчик показывает на рисунок.

– *Вот, мама, [П а п о в а].*

(Вместо формы «Попов», Митя говорит «*го Попова*», т. е. «*гол Попова*», но отдельно – тоже «*Попова*» в значении единственного числа именительного падежа).

– *А теперь кого рисуешь?*

– *Симака, Каяка.* – И тут же сказал: *Каяку* (вместе эти 2 формы произнес друг за другом).

– *Дима назвал Каяку.* (Т.е., Дима нарисовал *Каяку*). (*Каряка* – это тоже футболист).

Особенностью называния чужих людей маленьким ребенком является то, что ребенок ориентируется исключительно на обиходное прозвание, ибо это имя, как и любые другие слова языка, становится в его сознании знаком человека настолько, что под другим именем человек уже не представляется.

В ходе полевого анкетирования информатор В.Н. Четверткова из села Николино Тамбовской области рассказывала, как её, маленькую, попросили позвать односельчанина. Имени и отчества мужчины не сказали, а девочка знала только, что все зовут его «Гоголь». Вот как ребенок обратился ко взрослым людям: «Тётя Гогыль, а дядя Гогыль дома?»

Кроме того, у детей есть игры, в которых они придумывают имена, отчества и фамилии в большом объеме. Например, мальчик Митя играет в свой футбол и другие свои спортивные игры и даже «выпускает» собственный журнал о футболе, придумывая при всём этом множество имен и фамилий воображаемых игроков. Страница журнала «Футбол» мальчика Дмитрия (7 лет 2 месяца): *«Игроки получали Золотой мяч в древности из-за того, что были сильнее. Это всем ясно. И получали только игроки, которые только в каждом матче хорошо играли, и поэтому они получали Золотой мяч. А именно игроки были вот такие с 1990 года: Ван Хойтен (Жаринская) – 3 раза подряд, Мансираци (Жаринская) – 10, Мереон – 3 раза подряд, Бонт Скето». В оригинале печатными буквами: «Играки палучяли золотой мяч в древнасьте изатовчто были сильнее это всем ясно ипалучяли только играки которые только в каждам матче хорошо играли и поетому ани палучяли золотой мяч а иминно играки были вот такие с 1990 года ван хойтен жарин 3 раза падрят мансираци жарин 10 мереон 3 раза падрят бонт скето».*

Девочка Тоня, играя с сестрами в свой город Волгоград, составляла список «своих людей». Сама придумывала для них фамилии, имена, отчества. Для имен и отществ Тоня использовала те имена, которые знала, слышала. Людям, которые, по её словам, были плохие, она давала имена и фамилии, не нравившиеся ей. Например, очень хорошим и красивым представлялось девочке имя «Анна». Так она назвала достаточное количество «жительниц» своего Волгограда, которых считала хорошими людьми. Одна из них была *Бессмертнова Анна Казимировна*. Тоня дала этому воображаемому человеку

такую фамилию потому, что думала: этот человек будет жить вечно. Плохими Тоне представлялись имена «Оксана», «Андрей», «Максим», «Артём» и «Валентин». Фамилиями придуманных плохих, по мнению подростка, людей стали сочетания: «Дурова Оксана», «Бурдюк Андрей», «Кудачёв Андрей Максимович», «Гукин Артём» и др.

Очевидно, что подобные игры базируются на том антропонимическом опыте, который приобретают дети в семье, в ближайшем родственном окружении, в школе, среди друзей, а также из передач радио и телевидения, из газет и журналов, из Интернета.

Таким образом, ономастическое пространство при развитии детского текста как основы коммуникации приобретает различные формы: официальное название по фамилии, имени, отчеству; прозвания в семье, детском коллективе, общении со взрослыми и т.п. Осуществляются фонемный, морфемный, грамматический способы текстообразования, формируется лексическая подсистема, конструируются предложения.

§ 6. Продуктивная модель текстообразования детской речи

В монографии «Тайны поэтической речи» С.В. Пискунова рассматривает модель текста как особым образом организованные в нем отношения единиц [Пискунова 2002: 85-93]. Автор пишет, что одним из условий успешного овладения информацией является выработка модели текста. В задачу лингвиста входит создание интегративных моделей, которые позволят лучше соотносить друг с другом разнообразные уровни структурирования процессов коммуникации и возникающих при этом текстов (эту задачу определили Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов [Сорокин, Тарасов 1989]), но профессор С.В. Пискунова добавляет, что речь должна идти не только об основной модели речевой деятельности языковой личности коммуникантов, а о модели текстового анализа (восприятие) и синтеза (порождение). Исследователь приводит вывод

Н.А. Рубакина о том, что существует модель построения текста; говорит о продуктивности концепции Т. ван Дейка о соотношении содержательной структуры текста, его изучения, ситуации действительности и модели ситуации; указывает, что процедура моделирования во многом пересекается с основными принципами понятия концепта (определения Ю.С. Степанова и В.В. Красных); констатирует, что необходимость выработки модели текста при его восприятии подтверждается данными когнитивной психологии (Солсо Р.Л., У. Найссер); приводит 4 основных типа моделей Т.М. Николаевой, которая предложила их, используя понятие бинарных оппозиций и модели описания текста. Полагая, что к понятию модели можно применить такое явление как доминанта, введенное в научный обиход Л.А. Ухтомским и связанное особенностями человеческого внимания и предметного явления, С.В. Пискунова предлагает собственное определение: «...под моделью текста следует понимать внутренний структурный образ, который определяется по внешним признакам отношений между единицами композиции и проявляется через взаимодействие ведущих элементов, опорных сегментов, а также совокупных отношений» [Пискунова 2002: 89].

В параграфе «Классификация текстов в речи ребенка, овладевающего родным языком» настоящей диссертации были выделены виды детских текстов: 1) в соответствии с фазами первоначального развития речи ребенка, 2) с точки зрения формы речи, 3) с точки зрения отражения в детских текстах языковой системы. Особое внимание было обращено на те детские цельные речевые образования, в которых ребенок наиболее явно представляет постигающееся им строение языка. Так, уже на этапе освоения звуков, слогов в речи ребенка проявляют себя, например, оппозиции смычно-взрывных переднеязычных звонкой и глухой фонем <д> – <т> и смычно-взрывных переднеязычной и губной фонем <д> – <б> в их звуковых реализациях, т.е. оппозиции по действию и по участию органов речи. В отличие от других

исследований, в настоящей работе упомянутые явления рассматриваются именно в тексте, анализируется, прежде всего, сам детский текст.

Работа над текстом в речи ребенка позволила выявить наиболее продуктивную модель текстообразования в детской речи. Эту модель можно определить как всеобъемлющий, или полный параллелизм с заменой одного компонента на новый, семантически ему близкий. Фразы в таком тексте построены одинаково (синтаксический параллелизм), имеют одно и то же лексическое наполнение, за исключением одного элемента, которым различаются (лексический параллелизм); такому тексту также присущ ритмический параллелизм, проявляющийся в повторе ритмического рисунка высказываний.

Параллельные соотношения всеобъемлющи в этом случае потому, что указанная особенность проявления названного композиционного приема обеспечивает повторы на уровне не только синтаксиса и лексики, но и, следовательно, звуковом, словообразовательном, морфологическом. Обобщённые данные, полученные из наблюдений за формированием текста в речи ребенка, доказывают продуктивность определенной модели текстообразования, работающую при последовательном формировании языковой способности ребенка на каждом этапе его развития, поэтому необходимо было рассмотреть детские тексты с полным параллелизмом в систематизированном обзоре.

Одним из основных видов текстов детской речи в процессе ее формирования и выполнения коммуникативной функции можно считать текст с полным параллелизмом как фонетическое упражнение.

Особенность детской речи – полный параллелизм с заменой одного компонента на новый как принцип речевой организации – отмечал некогда К.И. Чуковский, обращаясь к свидетельствам родителей о «рифмованном вздоре» годовалых детей и детей-двухлеток: «*маим, паим, баим*», также «*вальча, мальча,*

тальяча» а еще «*базя – мазя, баня – маня*» [Чуковский 1990: 252-262]. Писатель резюмирует: «Трудно придумать более рациональную систему упражнений в фонетике, чем такое упорное, многократное повторение всевозможных звуковых вариаций. Путем величайших (хотя и незаметных) усилий ребенок к двухлетнему возрасту овладел почти всеми звуками своего родного языка, но эти звуки все еще туго даются ему, и вот для того, чтобы научиться управлять ими по своей воле, он произносит их снова и снова, причем ради экономии и сил (конечно, не сознавая этого) в каждом новом звукосочетании изменяет один только звук и все остальные сохраняет нетронутыми, отчего и получается рифма» [Чуковский 1990: 262-263]. По поводу сказанного писателем можно указать, что в ходе диссертационного исследования детской речи были сформулированы выводы: во-первых, повтор содержит элемент осознания, во-вторых, процитированный «детский вздор» (как считают родители) или упражнения в фонетике (как считает К.И. Чуковский) суть тексты, тексты особого строения, назначение которых очень точно определено писателем. Показательно, что приводя указанные примеры, знаменитый детский поэт говорит о рифме и стихах.

К.И. Чуковский приводит и детские стихи с синтаксическим параллелизмом (среди них – знаменитое «Пусть всегда будет солнце...», использованное Львом Ошаниным в песне «Солнечный круг, небо вокруг...»), но, характеризуя их, говорит только об анафоре, что не передает сути построения текста.

Отработка словообразовательных типов в тексте с полным параллелизмом представлена, например, в тексте мальчика Дмитрия (в 2 года 3,5 месяца) «*Величество, даздрючество*» [в'ил'ич'иства / даздр'уч'иства //]. Фонема <a> в предударной позиции не изменяется, <o> на конце слова изменяется в [a], но не в [Λ]. Приведенный небольшой текст представляет поиск ребенком созвучий

именно для создания слова по модели, для поиска языковой пары, но в рамках цельного речевого образования – текста.

Словообразовательные типы подробно охарактеризованы в «Русской грамматике» [Русская грамматика 1980]. В данном случае это модель образования существительных с суффиксом «-ств(о)/-еств(о)/-инств(о)», имеющих отвлеченное значение признака, свойства [Русская грамматика 1980: 179-180]. По схеме образования первого в тексте слова ребенок сочиняет свой неологизм с таким же суффиксом и окончанием. Услышанному в речи окружающих людей «величеству» ребенок подыскивает не только односоставное слово, но фактически рифму – парную, смежную, равноударную, равносложную. Детский неологизм «даздрючество» параллелен первому слову по количеству слогов, месту ударения, конечным шести звукам. Новый элемент в «даздрючестве» по сравнению со словом «величество» – придуманный ребенком корень, которого нет в родном ему языке. Назначение данного детского текста – языковое упражнение, т.е. при повторе неосознанно сказанное уже переходит в разряд осознанного; параллельная эпифорическая конструкция, содержащая, кроме повторяющегося, новый элемент, усиливает осознание языкового факта.

Освоение морфологических норм происходит в тексте также с полным параллелизмом.

Например, Дмитрий (1 год и 9 месяцев) говорит: «*Семак подавал Попова. Семак подавал Попову*» ([с'имак / падавал папова // с'имак / падавал папову //]). Фонемы <o>, <a> в предударных и заударных позициях произносятся ребенком как ударные. Мальчик видел футболистов Семака и Попова по телевизору; потом рисовал их; потом просил брата слепить их из пластилина и играл с пластилиновыми игроками; затем играл в Семака и Попова в футбол; и только после этого стал об этом рассказывать. Это социальные, групповые и

индивидуальные фоновые знания, лежащие в основе представленного цельного речевого образования.

Детский текст состоит из двух фраз и также построен по модели полного параллелизма. Фразы абсолютно идентичны, отличаются лишь окончанием последнего слова. В условиях небольшого цельного речевого образования происходит становление той падежной формы существительного, которая управляется определенным глаголом. До этого о мальчике Диме в дневнике записано: «1 год 8,5 месяцев. Уже говорит очень много, но системы словоизменения еще нет, нет грамматического согласования слов. Он говорит: *«Го Попова»* (гол Попова). Но отдельно тоже – *«Попова»*, вместо *«Попов»*. (Датировано 27.06.2003 г.) А вот как Дима высказывался о футболистах, которых рисовал: *«Вот, мама, Попова»*, то есть: «Вот, мама, Попов». (Запись июля 2003 г.) Вероятно, под давлением услышанных в речи близких людей синтагм типа «подавал ему», «подавал сестре», «давал брату», «давал отцу», а также, возможно, под давлением услышанных футбольных комментариев или разговоров о футболе с сочетаниями «подавал нападающему», «подал Оличу», «подал Дедюну» устоявшаяся в речи ребенка форма родительного падежа из словосочетания «гол Попова», которая использовалась и для других падежей, здесь, в тексте с полным параллелизмом, преобразовывается в форму падежа дательного. Стоило только слову оказаться в позиции косвенного дополнения, рядом с подлежащим и сказуемым, как давление конструкции «лицо, совершающее действие по отношению к другому лицу (адресату речи)» тут же формирует правильную, соответствующую реальности форму существительного.

Последовательное освоение маленьким ребенком морфологических и синтаксических норм прослежено и охарактеризовано А.Н. Гвоздевым в его труде «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» [Гвоздев 1949]. Ученый установил порядок складывания падежных форм в

детской речи. Появление дательного падежа для обозначения лица отнесено А.Н. Гвоздевым к возрасту 2 года – 2 года 2 месяца. Более раннее освоение данной формы в текстах Димы и его сестёр связано с большим интересом их к футболу, который любили все дети, часто смотрели по телевидению, постоянно обсуждали и в который постоянно играли.

Обращают на себя внимание четыре подхода, объясняющие факт интенсивного усвоения грамматических форм в раннем детстве. Первый – это предположение К. Бюлера о том, что в основе этого процесса лежит интуитивное открытие ребенком основного принципа флективных языков. Второй подход – Ф.А. Сохина, объяснявшего, что овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Суть генерализации: одна из морфем со схожими функциями может замещать все другие; это явление в западной лингвистике детской речи получило название экспансия флексий. Пример с освоением творительного падежа: сначала превалирование окончания «ом» (ножиком, ложечком, вилок), затем преобладание другого окончания этой формы – «ой» (ножикой, ложечкой, вилок), а после – дифференциация (ложечкой, но ножиком) [Развитие речи детей дошкольного возраста 1979]. По наблюдениям Н.Т. Бушенева, процесс дифференциации (различения) созвучных языковых единиц проходит следующие периоды: 1) гиперомонизации, 2) гиперпаронимизации, 3) гиперсловотворчества и гиперформотворчества, 4) осознания вариативности слов и форм слова [Бушенев 1999: 35-37].

Третий подход к объяснению активного усвоения грамматических форм в раннем детстве заключается в следующем: предположение о наличии у ребенка особого «чутья» языка (К.Д. Ушинский, А.Н. Гвоздев, К. Чуковский). Отношение к этой идее выражено в рассуждении об актуализации роли словосочетаний в ходе изучения текста детской речи и проведения

лингвистического эксперимента, который был использован в диссертационном исследовании.

Основные положения четвертого подхода состоят в том, что вначале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации; наконец, происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений [Эльконин 1960:113]. А.М. Леушина дополняет, что не слово, а связная речь играет ведущую роль в становлении речевого развития дошкольника. Подход данного исследования: текст с полным параллелизмом – конкретный инструмент для формирования и отработки морфологии детской речи.

Формирование предложения в тексте полного параллелизма осуществляется по нескольким направлениям.

1. Текст – упражнение в составлении параллельных односоставных предложений (похожих на словосочетания).

См. тексты: 1) «*Дорога поля...*» в разделе «Классификация...»; 2)3) «*Кого любишь? Пена лю-блю...*» и «*Волосинка у Пети...*» в § 5 «Текстообразующая роль обиходных прозваний и повторов в детской речи» данной главы.

2. Текстовое упражнение в составлении параллельных простых предложений различного типа состоит в следующем.

1) Самое простое, базовое, или, по формулировке американских лингвистов, ядерное предложение (терминология З. Харриса) – это предложение, построенное по схеме «подлежащее + сказуемое» (предмет и действие, которое он совершает). В связи с этим продуктивно использовать для анализа следующий материал наблюдений за детской речью: «Аня играет со словами. Бабушка звонит по телефону. Аня: «Баба люлють, папа люлють, тетя люлють, дядя люлють». Очевидно, слово имеет смысл «говорить по телефону»,

ср.: «алло» как начало разговора, в какой-то степени созвучное детскому образованию» [Гридина 2006: 36]. С точки зрения проведенного в диссертационном исследовании анализа детской речи, данная запись произведена неверно, пунктуация выполнена с точки зрения взрослого человека. Ребенку просто трудно произнести такую большую фразу. Здесь не сложное бессоюзное предложение, а текст с полным параллелизмом четырех высказываний. Внимание к отдельному слову при записи и последующем анализе не позволяют оценить в полной мере сделанное ребенком – образование текста: «Баба люлють. Папа люлють. Тетя люлють. Дядя люлють».

В речи взрослых людей и тех детей, которые осваивают иностранный язык, синтаксис всегда опережает другие уровни языка. Еще не умея произносить чужие звуки или неправильно читая чужие буквы, человек обычно старается говорить, а значит, строит высказывания. Так и ребенок, осваивающий родной язык, и как может, так он и говорит. Ученые давно изучают синтаксис детской речи. Особенных успехов в этой области достигли психолингвисты. Но и здесь стоит вспомнить работы А.Н. Гвоздева. Отечественным ученым определены периоды усвоения ребенком грамматического строя русского языка: 1) период предложений из аморфных слов-корней, употребляющихся в неизменном виде (стадия однословного предложения, стадия двухсловного предложения); 2) период овладения грамматической структурой предложений (стадия формирования первых форм, стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей, стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений).

Психолингвистические исследования были следующим крупным вкладом в развитие онтолингвистики, в том числе в изучение детского синтаксиса. В книге Е.И. Негневицкой и А.М. Шахнаровича «Язык и дети» читаем: «Анализ показывает, что ребенок не просто соединяет слова в предложения случайным образом и что речь здесь идет скорее о существовании двух функциональных

классов слов. Это класс «опорных слов», небольшой и сравнительно замкнутый, и широкий, «открытый» класс слов, многие из которых были однословными предложениями. Для создания двусловного предложения выбирается слово из «опорного» класса (оно является как бы семантической основой предложения), а значение варьируется за счет второго слова из «открытого» класса. Например: «Еще книга», «Еще молока», «Еще играть». Данное явление отмечено в развитии речи детей, говорящих на языках разных типов, и оно свидетельствует о начале систематизации, структурирования языка [Негневицкая, Шахнарович 1981: 50]. В учебнике «Психоллингвистика» В.П. Белянина этот материал пересказывается с использованием иностранных исследований [Белянин 2007: 55]. Совершенно очевидно, что ученые показали, на какой основе, из каких сборных частей происходит формирование детского текста с полным параллелизмом. В принципе, как было уже сказано, дети первоначально просто многократно повторяют указанные А.М. Шахнаровичем высказывания, желая закрепить связь верного выражения своего желания и его исполнения близким человеком: «Еще молока. (Попив.) Еще молока. (Попив.) Еще молока». Потом на место слова «молоко» встает название другой жидкости: «Еще воды. Еще воды. Еще воды». И только после этого приходит «играть», «книга» и обозначение других разнородных действий и предметов, т.е. как раз начинает складываться текстовый параллелизм с одним новым компонентом: «Еще воды. Еще молока...». Причем, первоначально эти изменяющиеся компоненты входят в единое семантическое поле.

В тексте, который был получен из преобразованного высказывания ребенка («Баба люлють...»), параллелизм обеспечивается эпитетом детского неологизма. Меняющийся компонент фраз – наименования степеней родства. К бабе, папе, тете и дяде отнесено, применено одно и то же слово, обозначающее действие разговора по телефону. Это пока еще только семантическое, но не морфологическое согласование, хотя неологизм имеет глагольный суффикс

инфинитива. Важнее другое: сформирован текст, представляющий цельный и связный рассказ с помощью параллельно примененной конструкции ядерного предложения.

2) В русском детском фольклоре есть тексты, построенные по описываемой модели. Например, пестушка, которая учит ребенка осознанному движению руками: «Гуси летели, Лебеди летели, Гуси летели, Лебеди летели [Мельников 1987: 172].

В пестушке – параллельный повтор глагола. Изменяющийся компонент расположен на первой параллельной позиции – это слова «гуси» и «лебеди», обладающие большой общностью (оба обозначают животных, оба обозначают птиц, белых птиц с большими крыльями; в русской сказочной традиции даже есть образ «гуси-лебеди»). Особенность этого фольклорного текста – в полном повторе параллельных простых нераспространенных предложений. Следует отметить, что построение пестушки по модели, которая продуктивна в речи детей, осваивающих язык, постепенно готовит ребенка к тому периоду, когда он сам сможет создавать подобные речевые конструкции. Тексты с параллелизмом, в том числе с полным параллелизмом, составляются методистами для развития речи детей периодов младенчества и раннего детства. Пример – пособие «Чтобы чисто говорить, надо... (Развитие общеречевых навыков)» [Борисенко, Лукина 2003].

3) Упражнение в составлении текста из параллельных простых распространенных предложений выглядело следующим образом: «*Тебя папа родил. Папа твои руки родил. Папа твои глаза родил. Папа твои брови родил. Папа твой лоб родил*» (запись рассказа Димы (4 года 6 месяцев) – маме).

Данный детский рассказ ярко демонстрирует текстовую метафору: представление ребенка о связи папы и мамы рождением одного от другого. Маленькие девочки, любящие отца, часто говорят, что выйдут замуж только за него; героиня повести В. Астафьева «Звездопад» говорит любимому, что ей

кажется, будто это она его родила. Это – формулы любви, это ощущения и убеждения любящего сердца. Но ребенок еще и верит в то, что он утверждает. То, что папа родил маму, – это воображаемая действительность для ребенка, это для него факт. Данная метафора и сформировала детский текст.

Тема представленного речевого образования – это фраза «Тебя папа родил» (прямое дополнение – подлежащее – сказуемое). Макроструктура (термин ван Дейка) «Тебя папа родил», которую можно воспринимать как заголовок, затем реализуется, уточняется в четырех параллельных предложениях, где «тебя» уже разворачивается в словосочетания «твои руки», «твои глаза», «твои брови» и «твой лоб». Это параллельная связь.

Тожественные предложения построены по иной схеме, чем первое: вначале – уже подлежащее «папа», на втором месте – определение с дополнением, в конце – сказуемое. Рифма здесь – глагол «родил» – общая и для предложения-темы и для параллельных высказываний. Заменяющийся элемент в тексте – «руки», «глаза», «брови», «лоб» при обобщающем «тебя» из макроструктуры-фактического заголовка.

Своеобразие данного детского текста состоит в том, что в его предложениях одинаковое начало и одинаковый конец при разной середине – такая фигура прибавления слов называется симплокой [Квятковский 1966: 263, Русский язык. Энциклопедия 1979: 370, Энциклопедический словарь юного литературоведа 1988: 367]. Ярким примером симплоки является всем известное «Во поле березонька стояла, во поле кудрявая стояла».

4) Умение выполнять лишь одну синтаксическую операцию на определенном уровне языкового развития, как считают исследователи языка детей, проявляется не только при создании собственных высказываний, но и при имитации готовых высказываний взрослых, то есть ребенок правильно повторяет лишь ту синтаксическую конструкцию, которую он в состоянии построить сам, иначе он искажает высказывание [Негневицкая, Шахнарович

1981: 52]. Психолингвисты говорят, что данные позволяют сделать весьма обоснованное предположение о существовании «некоторой системы правил, которой пользуется взрослый носитель языка для создания и интерпретации огромного количества новых высказываний, и о том, что ребенок именно такой системой овладевает», то есть в этом-то и состоит сущность языкового развития (параллельно, конечно, с накоплением словаря) [Негневицкая, Шахнарович 1981: 52]. Опыт диссертационного исследования детской речи доказывает: выявление, освоение, отработка синтаксических конструкций осуществляется ребенком с помощью универсального, эффективного речевого инструмента – текста полного параллелизма с заменой одного компонента на новый, семантически и морфологически ему близкий.

В отношении повторения ребенком лишь той синтаксической конструкции, которую он в состоянии построить сам, ярким примером является знаменитое «Пусть всегда будет небо...». К.И. Чуковский пишет об этом детском стихотворении: «Вот... великолепный анапест четырехлетнего мальчика, которому только что объяснили, что значит слово «всегда». Уразумев это слово, он долго бегал взад и вперед по дорожке, а потом подбежал к маме и с какой-то торжественной страстью заявил свой протест против бренности всего существующего: «Пусть всегда будет небо! Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет мама! Пусть всегда буду я!» [Чуковский 1990: 304]. В своей небольшой книге «Как создавалась песня» поэт Лев Ошанин вспоминает об этом точнее: «В книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский пишет о четырехлетнем мальчике, который, услышав новое для себя выражение: «...пусть всегда...», потом долго прыгал и пел: «Пусть всегда будет солнце, пусть всегда будет небо...» [Ошанин 1967: 102].

Корней Чуковский, представляя детское словесное творчество, говорит сначала об анафорах, а потом об эпифорах детских стихотворений. Как ранее указывалось, этот вывод не передает сути построения текста, но содержит

важное для нас замечание. Говоря о повторах в начале и конце строки (стиха), писатель фактически знакомит читателя с двумя типами текстов полного параллелизма: 1) с изменяющимся компонентом в конце строки, чаще – в конце предложения; 2) с изменяющимся компонентом в начале строки (фразы). Чаще бывает, пишет детский писатель, в создаваемых ребенком стихах повторяются не первые слова, а последние, и приводит стихотворение семилетней Танюши Литвиновой:

Город чудный Москва!

Город древний Москва!

Что за Кремль в Москве!

Что за башни в Москве!

Англичане в Москве!

И китайцы в Москве!

И все хвалят город Москву! [Чуковский 1990: 305].

Следует отметить, что в этом тексте полного параллелизма наблюдается морфологическая парадигма в речи, т.е. неполная, но речевая парадигма существительного «Москва». Ассоциативные (Ф. Де Соссюр), или парадигматические (Л. Ельмслев) отношения, в отличие от синтагматических, «не даны непосредственно в речевой цепи, они связывают единицы языка на основе общности по форме или по смыслу или по тому и другому одновременно...» [Русский язык. Энциклопедия 1979: 198]. Особенность детских текстов полного параллелизма – это то, что в данной цельной и связной речевой цепи даны парадигмы, т.е. даны ряды противопоставленных языковых единиц: фонологические, словообразовательные, морфологические, – даны, ясно и ярко представлены именно в речи. И это самое поразительное свойство детского текста – речевая парадигматика, самый очевидный и наглядный показатель работы ребенка с языковой системой.

Синтаксических парадигм не наблюдается, так как полная параллельность конструкций обеспечивает функционирование одной и той же синтаксической модели с лексической заменой одного компонента в высказывании. В детском тексте нет параллелизма, если в нём имеется модификация или трансформация одной синтаксической модели в другую.

По мнению американской исследовательницы детской психики Люси Спрэг Митчель, на которую ссылается К.И. Чуковский [Чуковский 1990: 305], форма с повторами последних слов в каждой строке стиха, столь часто встречающаяся в древнем восточном фольклоре, специфически свойственна детям. Митчель приводит такие стихи, сочиненные девочкой, еще не достигшей трехлетнего возраста:

Я упала в воду.

Человек упал в воду.

Джон упал в воду.

Фор упал в воду.

Тетя Керри упала в воду.

Я достала лодку.

Человек достал лодку.

Джон достал лодку.

Фор достал лодку.

Тетя Керри достала лодку.

Я поехала на лодке.

Человек поехал на лодке.

Джон поехал на лодке.

Фор поехал на лодке.

Тетя Керри поехала на лодке [Чуковский 1990: 305-306].

В каждой строке данного детского стихотворения, которое можно рассматривать как модель порождения текста, одна и та же схема предложения с

параллельными повторами наполняется одним новым словом, но с тем же синтаксическим значением, в той же синтаксической позиции. Ребенок моделью полного параллелизма демонстрирует речевую безграничность, показывает самому себе, как одна и та же языковая конструкция может меной только одного компонента заполняться бесконечно. Связанные между собой однородные структуры в таком тексте создают повторяющуюся структуру практически безграничного характера. Это вторая сторона парадигматичности модели полного параллелизма. Парадигматический принцип организации данного вида текста – в предельной эквивалентности. Нарушения многочисленных повторов, проявляющиеся в одном компоненте (в одном слове), только подчеркивают предельность этой равнозначности. Фактически названная модель – это текстовая парадигма. В стихотворении юной американки – три текстовые парадигмы с одними и теми же действующими лицами.

Как уже указывалось, в детском фольклоре есть тексты описываемой модели. Например, это пестушка:

Тятеньке – сажень,

Маменьке – сажень,

Дедушке – сажень,

Бабушке – сажень,

Брату – сажень,

А Колюшке

Большую, наольшую [Мельников 1987: 172].

Здесь изменяющийся компонент – названия самых близких ребенку родных людей. Об этой пестушке М.Н. Мельников пишет: «...с помощью многократного повтора одного и того же слова достигается музыкально-звуковая орнаментовка текста...» [Мельников 1987: 41]. Следует дополнить: звуковую мелодию дает не только повтор, но параллельная текстовая структура в целом.

К пестушкам примыкают заговоры-шутки. Вот всем знакомое:

У кошки боли,

У собаки боли,

У лошадки боли,

А у Ванюшки не боли [Мельников 1987: 173].

Или другой вариант:

У сороки боли,

У вороны боли,

У Феденьки заживи [Мельников 1987: 41].

В обоих текстах наблюдается противопоставление в параллельной позиции изменяющегося компонента: названия животных – имя человека в ласкательной форме. Коренное изменение последней строки усиливается отрицанием «не» в первом варианте и антонимичным глаголом во втором варианте.

В другом примере из русского детского фольклора, потешке, структура текста состоит из функционально значимых повторов:

Ехал пан, ехал пан,

Шагом, шагом, шагом,

Ехал пан, ехал пан,

Рысью, рысью, рысью,

Ехал пан, ехал пан,

Махом, махом, махом, –

Бух! [Мельников 1987: 174]

Без дублирующих повторов это:

Ехал пан шагом,

Ехал пан рысью,

Ехал пан махом.

Бух!

Ускорение лошадиного хода передается изменяющимся компонентом параллельной конструкции; в конце пан, то есть ребенок, как бы «падает». Об этом жанре поэзии пестования сказано: «Если монотонный напев колыбельной песни успокаивает ребенка, равные ритмические единицы убаюкивают, то потешка призвана потешить, развеселить, позабавить ребенка; соответственно меняется ритмика песенки, она не всегда поется, чаще сказывается, слова сопровождаются игровыми действиями, несут ребенку необходимую информацию и т.д.» [Мельников 1987: 42]. Речевая модель полного параллелизма вкупе с соответствующими движениями удачно демонстрирует ребенку переход количественных изменений в качественные (ехал, ехал все быстрее и упал).

3. Упражнение в составлении параллельных простых осложненных предложений в рамках текста состоит в следующем. Как-то мальчик Дима залез на лавку и, упав, ударился. Отец долго объяснял сыну, как опасно маленькому ребенку самому залезать куда бы то ни было. Событие в жизни подрастающего человека – горький опыт познания коварства лавки, отразилось на языковом развитии. За падением, ударом, принесшим боль, и за объяснениями взрослого последовал следующий текст: *«Я залез на лавку / и упал // Я залез на стул / и упал // Я залез на койку / и упал // Я залез на стол / и упал // Я залез на окно / и упал // Я залез ...»* Это звучало бесконечно и ритмично. Только в позиции рифмы оказалось одно и то же слово в конце фраз. Если в тексте *«Сначала первой родилась Лиза...»* ребенок рассказывал о реальных событиях прихода в мир новых людей, то здесь все высказывания, за исключением первого, не соответствовали действительности. Мальчик не падал ни со стула, ни с койки, ни, тем более, со стола и с окна (имеется в виду подоконник). Предупреждения отца об опасности залезания на высокие предметы было ребенком трансформировано, по аналогии с произошедшим, в другие подобные ситуации с тем же плачевным исходом. Высказывания построены по одной схеме:

подлежащее + первое сказуемое + дополнение + второе сказуемое. Это, конечно, не просто создание искусственных ситуаций с целью научиться строить предложения, это – проигрывание тех случаев в них, которые могут произойти, но приведут к опасным последствиям. Это наука жизни. Только теперь уже ребенок не хочет вновь испытать боль падения, он переживает возможные ситуации с помощью языка. Он учится жизни с помощью слов, словосочетаний, из которых создаются им фразы – модели повторения несчастного случая. Ребенок сам создает для себя книгу по безопасности жизнедеятельности. Он больше не хочет падать.

Данный текст предельно каузален. Для этого ребенком он создан в качестве объяснения самому себе тех связей действий в этом мире, которые для него опасны. Внутри фразы эта каузальность эксплицитная, явная, наглядная, между фразами – имплицитная, подразумеваемая (если я буду влезать на высокие предметы в доме, я могу с них упасть, и мне будет больно). Названия «лавка», «стул», «койка», «стол», «окно», входя в единое семантическое поле «предмет в обстановке, в постройке дома», приобретают в тексте дополнительный смысл «высокий предмет, несущий угрозу».

Очень ярко представлены в речевом произведении ребенка рекуренты-повторы. В тексте Димы нет речевой экономии, т.е. мы не слышим одного предложения, объединяющего все произнесенные: «Я залез на лавку, на стул, на койку, на стул, на окно (подоконник) и упал», но каждый раз повторяется «я залез» в силу трех важных оснований.

Во-первых, ребенку важно всякий раз называть то, что привело к падению. Во-вторых, в сознании маленького человека причина и следствие должны быть связаны напрямую, без посредничества языкового обобщения, выражающегося в произнесении каких-то звеньев синтаксической цепи. То есть «я залез на лавку» – это для ребенка не то же самое, что «я залез на стул». А «упал (с лавки)» – не то же самое, что «упал (со стула)». Это в речи взрослых детскому

тексту соответствовало бы предложение, в котором один раз употреблено «залез» и один раз «упал», потому что процесс залезания на лавку, стул, на койку, стол и окно (подоконник) видится единым, и процесс падения с лавки, со стула, с койки, со стола, с подоконника тоже видится единым. Для ребенка эти ситуации разнятся. Обобщение данных частных случаев несет употребление одного и того же слова.

В-третьих, фактически и в детском тексте уже есть сокращения: «и (я) упал (с лавки)», «и (я) упал (со стула)», «и (я) упал (с койки)», «и (я) упал (со стола)», «и (я) упал (с окна – подоконника)». То, что записано в скобках, не произнесено ребенком, на месте этих слов в его высказываниях – нулевые синтаксические позиции. Мальчик один во всех действиях, названных им, и поэтому ему нет необходимости повторять «я» второй раз. Нет необходимости и второй раз называть коварные предметы. Словом, в описываемом цельном речевом образовании наблюдается своеобразная имплицитная внутрифразовая рекуррентность, вызванная наличием однородных членов. (По мере роста и взросления человека в его высказываниях увеличивается число нулевых синтаксических позиций.)

Текст ребенка представляет собой ряд одинаково, по одной схеме построенных фраз с общим грамматическим значением. С точки зрения смысла, фразы также схожи, меняется лишь объект приложения первого названного действия (этот текст, как и «Тебя папа родил», – симплока). Совершенно очевидна здесь отработка определенного вида конструкции: «Предмет-субъект (точно не названный) + первое действие этого предмета + предмет, на который это действие направлено, + второе действие, являющееся результатом первого». Отработка по схеме полного параллелизма с заменой в каждой фразе одного компонента новым.

К текстам полного синтаксического параллелизма с заменой одного компонента на новый примыкают тексты с параллелизмом, в которых новые компоненты наращиваются.

4. Упражнение в поэтапном порождении сложного предложения в условиях текста с полным параллелизмом связано с формированием этих конструкций в речи маленьких детей еще на этапе, когда не все морфологические формы освоены. Мальчик Митя ходит по комнате с дверной ручкой и бьет по книжным полкам: *«Ходила Таня дом// Ходила Таня тот дом// Ходила Таня тот дом/ где Бабай//»*.

Текст демонстрирует порождение речи. Видно распространение простого предложения и преобразование его в сложное. В тексте нет предлогов, но они подразумеваются, как когда-то это было в телеграммах. Предлог легко восстанавливается по значению других слов, по форме винительного падежа, по синтаксической роли элементов высказывания.

Ядерное предложение *«Таня ходила»* уже освоено ребенком. Оно распространено уже в первой фразе разбираемого текста. Вторая фраза реализует признаковую валентность объекта, пусть и признак выражен неопределенно: дом здесь – *«тот»*. Третье предложение – уже сложное. В придаточной части уточняется, о каком именно месте идет речь, – *«дом, где Бабай»*; одновременно это определение – более подробное, развернутое в предикативную часть в составе сложного. Ходила Таня куда? В тот дом, где Бабай. Ходила Таня в какой дом? Где Бабай.

Не в первый раз наблюдаем, что особое событие вызывает у ребенка прорыв в освоении языка. И не так уж неправы те ученые, писавшие об открытиях ребенка в языке. Маленький брат переживает за сестру, которая пошла в страшный дом, о котором в семье говорили как о пристанище грозного чудища – Бабая. Мальчик сказал о произошедшем: *«Ходила Таня дом»*. Но этого ему показалось мало. Он не выразил того, что хотел сказать. Ведь он имеет в

виду особый дом. Появляется предложение: «*Ходила Таня тот дом*». Но местоимение только указывает. Слово «*тот*» не выражает особенности здания, в котором оказалась маленькая сестра. Рождается предложение: «*Ходила Таня тот дом, где Бабай*». Сестренка-то пошла туда, а Митя боится. Но ходит с дверной ручкой – своеобразным оружием. Ребенок выразил себя, овладев новой для него синтаксической конструкцией – сложноподчиненным предложением.

Следует отметить, что представленный трехфразовый текст ритмичен. Поиск новой схемы, нового стандарта синтаксиса выражается в усложняющейся структуре и в усложняющейся интонации предложений. Здесь тоже полный параллелизм, но не с заменой компонента, а с наращиванием его. Здесь, возможно, наблюдаем переход к новой модели текстообразования в речи ребенка в силу перехода количественных изменений в качественные, когда структурные возможности модели полного параллелизма с заменой на новый компонент исчерпаны.

В речи взрослых трем предложениям ребенка соответствовало бы одно – последнее. Но чтобы ребенок владел им, необходимы как раз те этапы, которые оказались так ярко представлены в небольшом тексте – детском речевом и языковом открытии.

В подобном случае очень точно показывал развертывание высказывания М.В. Ломоносов: «облаки покрыли», «облаки покрыли небо», «темные облака покрыли ясное небо», «облаки, сгущенные влажностью, покрыли освещенное солнцем небо», «темность облаков покрывает ясность неба», «облаки покрывают небо на востоке» [Ломоносов 1965: 23]. Поразительно, что гениальный ученый видит развертывание предложения практически в том виде, в котором это развертывание в своей речи осуществляет маленький ребенок. Ребенок тоже исследует язык, развивая свое умение владеть им, используя и музыкальность речи, и ее ритм, и те возможности обобщения, которые дает

язык. Ребенок смело экспериментирует, создает модели текста, в оптимальных условиях которых затем отрабатывает речевые построения.

Описав текстовую модель полного параллелизма, следует выявить ее особенности.

При рассмотрении конструктивной организации детского текста, построенного по модели полного параллелизма с заменой одного компонента на новый, семантически и формально ему близкий, единое пространство исходного устного, но затем записанного текста разлагается на наиболее значимые элементы. Графически в письменном варианте и интонационно в устном варианте (плюс при прочтении) в тексте могут выделяться, на основании его свойства членимости, слова и предложения (на этапе лепетного говорения – звуки, слоги, интонационные ряды).

Связность как основное конструктивное свойство текста в предлагаемой модели проявляет себя следующим образом. Характер повторяющихся языковых единиц дает представление в этом речевом построении одновременно и о совокупности фонетической, морфемной, лексической, морфологической, синтаксической и стилистической когезии. Это обеспечивает абсолютное слияние формального и смыслового тождества текстовых элементов. Работают в данной структуре и все виды ритмикообразующих форм когезии – метр, ритм, рифма.

Коррелирующие, повторяющиеся элементы в тексте полного параллелизма расположены не только между последующим и предыдущим предложением, но во всех предложениях текста. Это контактная когезия, но предельно проявленная. Далеко еще возможностям маленького ребенка до дистантной когезии, далеко до проспекции (до отнесения слушающего к тому, что будет сказано далее). Регулярная связность детского текста характеризуется предельной когезией и ретроспекцией. Ретроспекция отсылает слушающего к предшествующей информации и проявляется в основном имплицитно. У

ребенка же ретроспекция проявляет себя явно, эксплицитно, что связано с особенностями детской памяти. Текстовая ретроспекция основана на способности памяти удерживать ранее сообщаемое и соединять его с последующими сообщениями, формой же реализации ретроспекции является повтор. Обилие повторов в модели полного параллелизма освобождает ребенка от необходимости запоминать и держать в голове то, что было сказано ранее, ребенок просто повторяет всю предыдущую конструкцию, меняя один из ее элементов на новый, семантически и морфологически ему близкий. Формой проявления ретроспекции также являются дейктические элементы («я», «ты», «здесь», «сейчас»). Местоимение первого лица присутствует в обозначенной текстовой модели и также может повторяться.

«Теория текста» [Земская 2010] указывает, что ретроспекция одновременно решает три задачи: 1) восстанавливает в памяти ранее представленные факты или сведения; 2) дает возможность переосмыслить уже известные сведения в новом контексте; 3) актуализирует отдельные части текста [Земская 2010: 101]. Особенность осуществления функций перечисленных параметров в детском тексте полного параллелизма состоит в том, что первую из этих задач решать не нужно – повторы выполняют эту работу. Переосмысление известных сведений в контексте каждого следующего предложения происходит, но в отношении уже нового элемента фразы (либо звука, либо морфемы, либо слова); происходит также актуализация отдельных частей текста, но только одного компонента конструкции, который заменяется на другой, семантически и морфологически с ним связанный.

Целостность детского текста описываемой модели, когда о замысле говорить не приходится, обеспечивает желание, стремление маленького ребенка научиться говорить, научиться общаться с людьми и выражать себя с помощью языка. Созданию речевого произведения служит конкретный мотив того или иного поиска, связанного с общим ходом становления ребенка как человека,

связанного с той наукой жизни, которую он каждодневно изучает. Безусловно, стоит сказать о тематическом разнообразии текстов детской речи вообще; в диссертации представлены цельные речевые образования детей на семейные, учебные, спортивные темы, на темы безопасности жизнедеятельности.

Целостность текста реализуется, по И.Р. Гальперину, через интеграцию, модальность и завершенность. Модальность речевого образования с полным параллелизмом состоит в том, что в однотипных конструкциях с несколькими рядами повторов наблюдается единое, не меняющееся в тексте отношение описываемых ребенком процессов к действительности. Это преимущественно реальный модус.

Завершенность представленной текстовой модели даже не формируется специально. Она практически задается многоярусными повторами. Даже минимум членов в тексте полного параллелизма (например, 2 слова или 2 предложения) уже являются собой законченное целое. Так что, данная модель – это не только универсальный инструмент отработки произношения звуков, отработки словообразовательных типов, не только удобный и эффективный способ запоминания синтаксических конструкций, но и универсальный инструмент создания текста – связного, целостного и завершенного.

Интеграция возникает в тексте по мере развертывания информации. Модель полного параллелизма представляет идеальный вариант последовательного осмысления текстовой информации, ибо описанная ситуация повторами каждый раз прикладывается к новому объекту или субъекту (особенно подробно это описано при анализе текста «*Сначала первой родилась Лиза...*»). Интеграцию отличают от когезии, хотя и признают их связь. Текст полного параллелизма стирает эти различия.

Новая структура со своей, уже текстовой упорядоченностью, рождается тогда, когда в употреблении общезыковых элементов появляются нарушения норм правильности. Норма в детской речи формируется позже усвоения

системных элементов, так что ребенок свободен, как художник. Языковую систему он познает, формирует в своей речи, а запретов не знает, не признает. Словом, синтагматический принцип конструктивной организации детского текста заключается в формировании элементов системы, когда норма еще ничем не ограничивает говорящего.

Что касается семантической организации текста, надо сказать, что в тексте ребенка содержательно-фактуальная информация (СФИ) и содержательно-концептуальная информация (СКИ) совпадают. Индивидуально-авторское понимание обычно представлено имплицитно, являясь результатом выведения из текста, в детской речи всё на виду, так что совпадение СФИ и СКИ дополняется в детской речи эксплицитностью авторского понимания.

Любой текст представляет образ мира в таком ракурсе, в каком видит его говорящий. Содержание речевого произведения ребенка отражает следующее: 1) особенности детства, детской психологии, 2) определенный этап в общем и мыслительном развитии ребенка, 3) особенности детской речи вообще, 4) определенный этап речевого развития, 5) жизненный опыт ребенка, 6) особенности его характера – индивидуальность. Например, в работе использовались тексты девочки Тони, в которых уже проявился её характер – прежде всего ее самостоятельность, основательность: с самого раннего детства Тоня пыталась проникнуть в суть вещей, ситуаций, стремилась всё понять и объяснить. Это был единственный ребенок в описываемой семье, который пропевал ритм письма, рисования: скрипучим голосом дядька она пела свое бесконечное «*aaa, aaa, aaa, aaa...*», когда писала или рисовала. Именно речь Тони дала ценнейший материал по истории семейных традиций в освоении родного языка в детской речи.

Относительно парадигматической эквивалентности показательное мнение Ю.Н. Земской о том, что «сведение всей конструкции текста только к повторам неверно, сами повторы являются текстоактивными только потому, что есть

определенные нарушения повторяемости, и обратно, так что только учет обеих тенденций позволяет раскрыть суть текстовой конструкции» [Земская 2010: 105]. Речевое образование полного параллелизма ярко представляет работу этих тенденций в детском текстообразовании.

Выводы по главе II

Анализ детских речевых текстов этапа освоения языка позволил выявить следующее.

Тексты гуления и свирели характеризуются связанностью, цельностью, завершённостью, коммуникативной направленностью, смысловой наполненностью компонентов; повторение звуков, слогов и однотипных звуково-слоговых структур выступает в этих текстах как средство внутритекстовой связи. В соответствии с таким качеством речи младенца, как мелодичность, поэзия и песня являются наилучшим способом восприятия маленьким ребёнком родного языка.

Текст-лепет – это стройное системное образование, оформлено фонетически и структурно; лепет, выражающий состояние младенца, представляет собой речевые упражнения, помогающие настроить речевой аппарат на производство звуков. Организация лепетного текста указывает на освоение языка в плане не только фонетическом, но и функциональном.

Последовательное и закономерное функционирование ударных редуцированных гласных звуков [ъ] [ь] в тексте речи маленьких детей (при освоении произношения согласных, при освоении сочетаний согласных, при освоении грамоты), а также в речи детей-подростков и в речи взрослых людей (при произношении звательной формы); при произношении предлогов, оканчивающихся на согласный; в разговорной речи при произношении конца слов различных частей речи) дают основание считать [ъ] [ь] полноправными

фонемами русского языка. В процессе овладения ребёнком устной речью, а затем грамотой в его речи проявляются элементы истории родного языка; широкое употребление [ъ] и [ь] в сильных позициях – одно из отражений истории русского языка в детской речи.

Тождество вещей и имён в сознании маленького ребёнка обеспечивает надежное овладение и языком и разными новыми способами обращения с вещами. На переходном этапе от незнакового применения языка к использованию его как знаковой системы дети «работают» не с реальными предметами мира взрослых, а с их заместителями. Самой значительной игрой этого периода является изображение предмета ребёнком на самом себе, которое демонстрирует триединство ребенка, предмета и слова. Также ребёнок стремится обозначать словом и каждое своё движение. В играх, при рисовании, при освоении чего бы то ни было дети подробно описывают то, что они делают, независимо от того, слушает их кто-нибудь или никто не слушает. В этой синхронности – залог устойчивости нервно-мозговой психофизиологической связи «отображение предмета – отображение слова». Именно тексты детской речи с большой степенью отчётливости выявляют особенности того или иного периода познавательного развития ребёнка.

Собранные варианты обиходного наименования *Николаев* показали большое разнообразие житейских бытовых формул названия людей. Исследования привели к обобщению «обиходного прозвания», которое дает представление о конкретном человеке и о тех словах, которыми его называют окружающие в течение жизни. Вводимое в научный оборот понятие воплощает и демонстрирует антропонимическую системность. Овладевая языком, маленький ребенок в первую очередь осваивает слова, называющие членов семьи, его самого, а потом и чужих людей, при этом он ориентируется именно на обиходные прозвания. Употребленные в детском тексте, обиходные прозвания играют в нем организующую роль.

Исследования доказывают структурирующую и текстообразующую функции ритма в детских текстах. Вдохновленный своими речевыми возможностями, своими языковыми открытиями и своим речевым творчеством, ребенок при создании текстов реализует и эмоциональную функцию ритма. При анализе детской речи выявляется также познавательная функция ритма. Поскольку речевой ритм наиболее ярко выражен в стихотворных текстах, то именно они являются наилучшими образцами для восприятия и освоения ребенком родной речи.

Звуковые, лексические, синтаксические повторы играют организующую роль в тексте детской речи. Связность детского текста самодовлеющая и сверхизбыточная даже для устной речи. Нереализованные синтаксические позиции отсутствуют, ибо ребенок как раз учится их реализовывать, стараясь уравновесить содержание и его грамматическое выражение.

Работа над текстом в речи ребенка позволила выявить наиболее продуктивную модель текстообразования в детской речи. Эту модель можно определить как всеобъемлющий, или полный параллелизм (синтаксический, лексический, ритмический, а следовательно, и звуковой, словообразовательный, морфологический) с заменой одного фразового компонента на новый, семантически и морфологически ему близкий. Данная модель – это не только универсальный инструмент отработки произношения звуков, отработки словообразовательных типов, освоения морфологических норм, не только удобный и эффективный способ выявления, формирования и запоминания синтаксических конструкций, но и универсальный инструмент создания текста – связного, целостного и завершенного.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование текста, созданного взрослыми людьми, насчитывает многовековую историю, в которой комментирование Панини, Гомера, Присципиана привело к анализу литературных произведений и постепенному складыванию и выделению лингвистического анализа текста с оформлением теории текста в самостоятельную область языкознания. Речевой детский текст маленького ребенка пока еще не стал объектом изучения, примеры его рассмотрения единичны и фрагментарны. Предметом исследования в сфере детской речи до сих пор были системно-языковые навыки ребенка: освоение звуков, слогов, слов и их форм, построение высказываний. В русле этой системоцентрической парадигмы достигнуто очень много, а онтолингвистика оформилась в самостоятельную отрасль языковедения. В диссертационной работе теоретико-методологические основы и наработки онтолингвистики и теории текста применены для анализа текста в устной речи ребенка, в результате чего в онтолингвистику вводится текстоцентрическая парадигма. Принципы, параметры анализа художественного произведения приложимы к детскому тексту в силу творческого характера освоения ребенком языка. В то же время актуализация роли словосочетаний-синтагм в устном детском тексте доказывает воспроизводимость речевых стандартов в ходе творческого процесса порождения индивидуального речевого произведения.

В настоящее время детская речь тщательно описана в психологии, педагогике и языкознании. Но при всей широте, многообразии и глубине того, что открыто, стоит признать: речь ребенка в исследованиях о ней была до сих пор слишком препарирована. Принципиальным для современной лингвистики является то, что ребенок с самого рождения признается полноценным собеседником, способным на ту степень проявления речевой деятельности,

которая выражается в создании текста. Ребенок с рождения создает тексты всеми доступными и постоянно приобретаемыми средствами (речь, мимика, жест). Детские речевые произведения отличаются от привычных для взрослых текстов прежде всего тем, что их автор находится на первоначальном этапе языкового развития. Соответственно, детский текст – это всегда связь речевых единиц в их смысловом единстве, но связь не обязательно последовательная, не обязательно четко выраженная семантически, не обязательно с наличием парадигматических и синтагматических отношений, не обязательно имеющая специфические средства текстовой взаимной зависимости, общности, обусловленности. Еще одной особенностью текста речи маленького ребенка является исключительно устный его характер. Классификационные типы детских текстов следующие: **как эволюционирующая последовательность** – *тексты крика и плача, тексты гуканья, тексты свирели, тексты лепета (произношения слогов), тексты модулированного лепета, тексты автономной (ситуативной) детской речи, тексты настоящей речи*; **с точки зрения формы речевого текста** – *тексты пассивной речи ребенка, тексты-монологи, тексты – диалоги и полилоги*; **с учетом отражения в детских речевых произведениях языковой системы** – *текстовые образования, собственно тексты, тексты – языковые упражнения.*

Достижением современной теории текста является выделение текстовых категорий. В ходе исследования детских устных речевых произведений было установлено, что они обладают основными текстовыми категориями, но в разной степени представленности в силу особенностей детского сознания и детской речи. Анализ текстов в речи ребенка проводился исходя из смыслового их восприятия с последующей оценкой связности и цельности. Содержание текста в речи ребенка отражает: 1) особенности детства, детской психологии, 2) определенный этап в общем и мыслительном развитии ребенка, 3) особенности детской речи вообще, 4) определенный этап речевого развития, 5) жизненный

опыт ребенка, б) особенности его характера, индивидуальность. Если в устной речи взрослых исследователи отмечают превалирование содержательного построения над формальным построением, то ребенок в созданных им текстах всеми силами старается уравновесить содержание и его грамматическое выражение.

Регулярная связность текста детской речи характеризуется предельной контактной когезией и эксплицитной ретроспекцией. Связность детского текста предельная, сверхизбыточная даже для устной речи. Нереализованные синтаксические позиции отсутствуют и ребенок учится как раз их реализовывать. Соединение слов, словосочетаний во фразах, соединение самих фраз ничем не нарушается – связность эта самодовлеющая.

В текстовых образованиях гуления и свирели в качестве средства внутритекстовой связи выступают отдельные звуки и слоги. Звук [a] часто начинает ряды гуления и свирели, повторяется в них, выполняя роль обрамления текста, определителя его границ: сначала когда единолично составляет слог, а потом в составе открытых или закрытых слогов. Тексты гуления и свирели, кроме связанности, характеризуются цельностью, завершенностью, коммуникативной направленностью, смысловой наполненностью компонентов. Тексты лепета отличаются от них фонетической и структурной оформленностью.

Важнейшим качеством детской речи является мелодичность: 1) процесс формирования речи ребенка – это процесс музыкально-речевого развития, 2) вся система языка лучше воспринимается маленьким ребенком через песню, через поэтический текст, 3) речевое общение взрослых с младенцами возраста до полугода, полностью соответствующее требованиям его развития, включает повторение его гуления и свирели, обычную взрослую речь, стихотворения и песни.

Текстообразующими факторами детской речи являются повторы (звуковые, лексические, синтаксические) и ритм, то есть детский текст – это поэтическое произведение, которое представляет собой в основном свободный стих (верлибр) в метрическом и дисметрическом его вариантах и сочетаниях. Данное определение подтверждается результатом анализа детских текстов с антропонимами. Ономастическое пространство при развитии детского текста как основы коммуникации приобретает различные формы: официальное название по фамилии, имени, отчеству; прозвания в семье, детском коллективе, общении со взрослыми и т.п. Осуществляются фонемные, морфемные, грамматические способы текстообразования, формируется лексическая подсистема, конструирование предложений.

Детские тексты представляют собой уникальный языковой материал для развития онтолингвистики и теории текста, они позволяют также с достаточной степенью отчетливости вскрыть особенности познавательного развития ребенка и решить собственно лингвистические проблемы. Наблюдения за последовательным и закономерным функционированием ударных гласных звуков [ъ] и [ь] в тексте речи маленьких детей доказывает их полноправность в системе фонем русского языка.

Собранные в ходе работы варианты бытового наименования *Николаев* в той местности, где проходил лингводидактический эксперимент, показали большое разнообразие житейских формул обиходных прозваний людей; исследования привели к обобщению, выразившемуся в новом понятии, которое воплощает антропонимическую системность. Овладевая языком, маленький ребенок в первую очередь осваивает слова, называющие членов семьи, его самого, а потом и чужих людей, при этом он ориентируется именно на обиходные прозвания, которые при употреблении в детском тексте играют в нем организующую роль.

В ходе исследования выявлена продуктивная модель текстообразования в детской речи, которую можно определить как всеобъемлющий, или полный параллелизм (синтаксический, лексический, ритмический, а следовательно, и звуковой, словообразовательный, морфологический) с заменой одного фразового компонента на новый, семантически и морфологически ему близкий. Данная модель – это не только универсальный инструмент отработки произношения звуков, отработки словообразовательных типов, освоения морфологических норм, не только удобный и эффективный способ выявления, формирования и запоминания синтаксических конструкций, но и универсальный инструмент создания текста – связного, целостного и завершенного. В модели полного параллелизма наблюдается абсолютное слияние формального и смыслового тождества текстовых элементов, предельное проявление контактной когезии. Особенностью детских речевых текстов полного параллелизма является наличие парадигм – противопоставленных языковых единиц (фонологических, словообразовательных, морфологических). Речевая парадигматика – главное свойство детского текста.

Синтаксических парадигм не наблюдается, так как полная параллельность конструкций обеспечивает функционирование одной и той же синтаксической модели с лексической заменой одного компонента в высказывании. Если бы в детских текстах полного параллелизма имелась бы модификация или трансформация одной синтаксической модели в другую, это не было бы тождеством, то есть не было бы параллелизма. Связанные между собой, однородные структуры в тексте описываемой модели создают повторяющуюся структуру практически безграничного характера. Это другая сторона парадигматичности выявленной модели.

Представленный вид текста отличается предельной эквивалентностью. Нарушения многочисленных повторов, проявляющиеся в одном слове, только

подчеркивают предельность этой равнозначности. Фактически названная модель – это текстовая парадигма.

К текстам полного параллелизма с заменой одного компонента на новый примыкают тексты с параллелизмом, в которых новые компоненты наращиваются: здесь наблюдается переход к новой модели детского речевого текстообразования в силу того, что возможности модели полного параллелизма исчерпаны.

В соответствии с признаками детских устных текстов были выработаны конкретные рекомендации по общению с ребенком и речевому развитию ребенка от младенчества до младшего школьного возраста. Результаты исследования предоставляют новые возможности для развития теории текста и онтолингвистики. Перспективы проделанной работы связаны с раскрытием всеобъемлющих механизмов освоения и порождения речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Абрамова Г.С. Общая психология: Учебное пособие для вузов. – СПб: Питер, 2003. – 319 с.
- 2.Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: У истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
- 3.Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. Монография. – М.: Гнозис. 2005. – 326 с.
- 4.Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс: учеб. пособие для магистрантов/ Н.Ф. Алефиренко, М.А. Голованева, Е.Г. Озерова, И.И. Чумак-Жунь. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 232 с.
- 5.Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
- 6.Антипова А.М. Направления исследований по интонации в современной лингвистике // Вопросы языкознания. – 1986. – № 1. С.122-132.
- 7.Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 140 с.
- 8.Бабенко Л.Г. Когнитивная структура текста (модель анализа) // Русский язык на рубеже тысячелетий. Мат-лы Всероссийской конф. 26-27 октября 2000 г. В 3-х т. Т.1. Актуальные проблемы лингвистической теории и практики преподавания русского языка и культуры речи. СПб.: Изд-во филолог. фак.СПбГУ, 2001. С. 24-35.
- 9.Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 464 с.

10.Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник-практикум для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

11.Бак В. Биология языком сердца: [приложение к курсу биологии средней школы для духовно-нравственного воспитания]/ Лаборатория гуманной педагогики, Артемовск. – Донецк: Изд-во «Вебер» (Донецкое отделение), 2008. – 176 с.

12.Барановская Т.И., Исенина Е.И. Влияние структуры и динамики развития базовых качеств матери на речевое развитие младенца // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004/ Отв.ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. С.104-108.

13.Бархатова Т.И. Некоторые аспекты проблемы выделения фоностилей // Вопросы фонетической организации устных текстов/ [Редкол.: Л.П. Блохина (отв.ред.) и др.]. – М.: Б.и., 1989. С.11-18.

14.Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 т. Т.5. – М.: Русские словари, 1997. – 752 с.

15.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров, прим. С.С. Аверинцев. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

16.Белый А. К вопросу о ритме; К будущему учебнику ритма; О ритмическом жесте; Ритм и смысл / Публ. С. Гречишкина, А. Лаврова // Труды по знаковым системам. Тарту, 1981. Т. 12: Структура и семиотика художественного текста. С. 112-146. (Учен. зап. / Тарт. ун-т. Вып. 515).

17.Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник/ В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 232 с.

18.Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник/ В.П. Белянин. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – 416 с.

19. Бирич И.А. Становление творческой сущности ребенка на различных этапах онтогенеза/ «Три ключа» (педагогический вестник). – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2008. С. 31-35.
20. Блонский П.П. Педология. Учебник для высш. пед. учеб. заведений. М.: Гос. учеб. пед. изд-во, 1936. – 336 с.
21. Блохина Л.П. Специфика фонетической организации спонтанных текстов// Звучащий текст: Сб. научных статей. М., 1983. С. 77-91.
22. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
23. Блумфилд Л. Язык. пер. с англ. Е.С. Кубряковой и В.П. Мурат. Под ред. и с предисловием М.М. Гухман. – М.: Изд-во «Прогресс», 1968. – 608 с.
24. Блумфильд Л. Язык (глава «Употребление языка») // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть II. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин. Просвещ. РСФСР, 1960. – 608 с.
25. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр./ Под ред. Д.И. Фельдштейна; РАО, Моск. псих.-соц. ин-т, М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
26. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня/ Н.С. Болотнова; Под ред. С.В. Сыпченко; Том. гос. пед. ин-т, Томск. Изд-во Том. ун-та, 1992. – 309 с.
27. Борисенко М.Г., Лукина Н.А. Чтобы чисто говорить, надо... (Развитие общеречевых навыков). – СПб.: Паритет, 2003. – 128 с.
28. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. Сб. статей. Сост. А.М. Шахнарович. Общ. ред. А.М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. С. 21-47.
29. Брунер Дж. Психология познания. Зав пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

- 30.Брчакова Д. О связности в устных коммуникатах// Синтаксис текста/ Сборник ст. – М.: Наука, 1979. – 365 с.
- 31.Буало Н. Поэтическое искусство [Текст] / М.: Госуд. изд-во худож. литературы, 1957. – 231 с.
- 32.Бушенев Н.Т. Об особенностях употребления детьми созвучных языковых единиц// Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 1999. – 204 с.
- 33.Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
- 34.Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
- 35.Вахек Йозеф. Лингвистический словарь Пражской школы. М.: Изд-во Прогресс, 1964. – 352 с.
- 36.Вахтеров В.П. О новой педагогике: Избранное: педагогические статьи, тексты для детей. М.: Карапуз, 2009. – 224 с.
- 37.Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. М.: Знание, 1985. – 80 с.
- 38.Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969. – 368 с.
- 39.Венгер Л.А. Вот и вышел человек... М.: Карапуз, 2010. – 256 с.
- 40.Вернулись с победой. О воинах-земляках, вернувшихся с фронтов Великой Отечественной войны 1941-1945 годов и прибывших на постоянное жительство в Тамбовскую область. Тамбов: ОАО «Пролетарский светоч», 2005.
- 41.Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии). М.: Высшая школа, 1989. – 136 с.
- 42.Власова Л.М. Функциональный аспект интонационной структуры текста // Текст как отображение картины мира / [Редкол.: И.Г. Леонтьева (отв. ред.) и др.]. М.: Мос. гос. ин-т иностр.яз., 1989. – 136 с.

43. Воейкова М. Языковое и познавательное моделирование речи детей (на материале книги В.Н. Матониной «Голоса из пятой квартиры») // Санкт-Петербургская школа лингвистики: К юбилею доктора филологических наук профессора С.Н. Цейтлин: Сборник научных статей/ Редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.В. Кузьмина. – СПб., 2013. – 316 с.

44. Вопросы фонетической организации устных текстов / [Редкол.: Л.П. Блохина (отв. ред.) и др.]. – М.: Б.и., 1989. – 120 с.

45. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во ЛГУ имени А.А. Жданова. 1982. – 244 с.

46. Воронин С.В. Синестезия и звуковой символизм // Психолингвистические проблемы семантики. Под общ. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1983. – 288 с.

47. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6 т.т. Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

48. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

49. Гавранек Б. Задачи литературного языка и его культура // Пражский лингвистический кружок. Сб. статей. Сост.-ред. Н.А. Кондрашов. М.: Прогресс, 1967. С. 338-394.

50. Гальперин И.Р. Грамматическая категория текста (Опыт обобщения) // Изв. АН СССР, СЛЯ. Т.36. 1977, № 6. – 524 с.

51. Гальперин И.Р. Интеграция и завершенность текста. М.: Изд. АН СССР. Серия литературы и языка, 1980, № 6.

52. Гальперин И.Р. О понятии «текст» // Издательство Наука, Вопросы языкознания. – М., 1974 – № 6. – С. 68-78.

53. Гальперин И.Р. Текст и его исполнение в связи с дихотомией языка и речи // Язык и речь, Тбилиси, 1977.

54.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 135 с.

55.Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

56.Гаряев П.П. Волновая генетика духовного тела // Поиск Истины – Дагестан (научно-художественный журнал). № 20-21. Махачкала. Дагестанское отделение Международной Лиги Защиты Культуры, 2007. С.16-20.

57.Гаряев П.П. Волновая генетика как реальность // Поиск Истины – Дагестан (научно-художественный журнал), № 14-15. – Махачкала, 2005. С. 20-31.

58.Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

59.Гаспаров М.Л. Семантический ореол метра. К семантике русского трехстопного ямба // Лингвистика и поэтика / Отв.ред. В.П. Григорьев. М., 1979.

60.Гаузенблаз К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.VIII. Лингвистика текста. – М., 1978. С.57-78.

61.Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. Спб: Акцидент, 1995. – 64 с.

62.Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Часть первая / Под ред. проф.С.И. Абакумова. – Изд-во Академии пед. наук РСФСР. М., 1949. – 268 с.

63.Гегель Г. Сочинения. Том. Лекции по эстетике. Книга третья. – М.: Изд-во социально-экономической литературы. (Академия наук СССР. Институт философии), 1958. – 440 с.

64.Гертнер Р.И. Качественные характеристики ударного вокализма в стихотворной и прозаической речи. // Сборник научных трудов МГПИИЯ им.

М. Тореза. Вопросы фонетической организации устных текстов, вып. 344, М., 1989. – С. 34-39.

65.Гиршман М.М. Ритм художественной прозы. М.: Сов. писатель, 1982. – 368 с.

66.Головин Б.Н. Основы культуры речи. Учебник для вузов по специальности «Русский язык и литература». М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

67.Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1989.

68.Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.

69.Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учебное пособие. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 152 с.

70.Гринфилд П.М. Информативность, пресуппозиция и семантический выбор в однословных высказываниях // Психолингвистика. Сб. статей. Сост. А.М. Шахнарович. Общ.ред. А.М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. – С. 208-220.

71.Гришина Е.А. Структура поэтического текста с точки зрения речевых актов. М., 1989. – 289 с.

72.Гурджиева Е.А. Элементарный звуковой символизм (Статистическое исследование): Автореф. дис.... канд. филол. наук. – Москва, 1973. 30 с.

73.Гусев С.С. Метафизика текста. Коммуникативная логика. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2008. – 352 с.

74.Дарвин Ч. Сочинения. Том 5. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных / Под ред.акад. Е.Н. Павловского. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1953. – 1040 с.

75.Дейк Т.А. ван. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 153-211.

76. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Изд-во БГК им. А.И. Бодуэна де Куртене, 2000. – 308 с.
77. Дети о языке. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001. – 144 с.
78. Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения. – СПб., 1993.
79. Доброва Г. Грамматику какого языка конструирует ребенок? // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: К юбилею доктора филологических наук профессора С.Н. Цейтлин: Сборник научных статей / Редкол.: Т.А. Круглякова (отв.ред.), Т.В. Кузьмина. – СПб., 2013. – С.45-53.
80. Донских О.А. К истокам языка. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1988.
81. Дридзе Т.М. Текст как иерархия смысловых программ [информативно-целевой подход] / Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Наука, 1976. С. 48-56.
82. Дриняева О.А. Задания и упражнения по современному русскому языку (на материале литературных текстов и детской речи). Учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 23 с.
83. Дриняева О.А. Лингвистические теории в начальном курсе русского языка: Учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – 72 с.
84. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. М.: Изд-во Комкнига, 2006. – 248 с.
85. Жинкин Н.И. Психоллингвистика. Избранные труды. М.: Изд-во Лабиринт Пресс, 2009. – 288 с.
86. Жирмунский В.М. О ритмической прозе // Жирмунский В. Теория стиха. Л., 1975.
87. Журавлев А.П. Звук и смысл: Кн. для внекл. чтения уч-ся старших классов. М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

- 88.Зайцев А.Б. Фоновые знания: репрезентация в тексте. Монография. – М.: ПК «Стандартпроект». 2009. – 159 с.
- 89.Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Том 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
- 90.Земская Ю.Н. Теория текста: учеб. пособие. Под ред. А.А. Чувакина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 224 с.
- 91.Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
- 92.Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти // Психологическая наука в СССР. В 2-х томах. Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 599с.
- 93.Зимняя И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения / Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Наука, 1976. С. 57-64.
- 94.Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: КомКнига, 2010. – 368 с. (Серия «Лингвистическое наследие XX века»);
- 95.Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста. – В кн.: Синтаксис текста. Сб.ст. – М.: Наука, 1979. – 365 с.
- 96.Зубкова Т.И. К вопросу о формировании грамматических оппозиций // Проблемы детской речи: Материалы Всероссийской конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С.72-74.
- 97.Зубкова Т.И. О двух тенденциях речевого онтогенеза и разных стратегиях построения вербального текста// Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2июня 2004 / Отв.ред. С.Н. Цейтлин. СПб.: Наука, 2004. С.100-104.
- 98.Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: Учеб. для студентов пединститутов по специальности «Русский язык и литература» – М.: Просвещение, 1990.

- 99.Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов. Монография. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
- 100.Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989.
- 101.Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
- 102.Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- 103.Казакова С.В. Этапы освоения звуковой среды детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Образование и культура в развитии современного общества: Материалы международной научно-практической конференции. Часть II. – Новосибирск: Изд. ООО «Бак», 2009. С.254-261.
- 104.Казаковская В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок» (на материале русского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006.
- 105.Казарин Ю.В. Поэтический текст как система. Монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 260 с.
- 106.Каптерев П.Ф. Детская педагогическая психология. М.: МПСИ, 2003. – 336 с.
- 107.Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
- 108.Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. – 544 с.
- 109.Кларк Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. Сб.статей. Сост. А.М. Шахнарович. Общая ред. А.М. Шахнаровича. Предисл. Р.М. Фрумкиной. – М.: Просвещение, 1984. С.353-365.

110.Ковшиков В.А. О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей // Проблемы детской речи: Материалы Всероссийской конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 1999. – 204 с.

111.Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом. // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979.

112.Коломинский Я.Л. Человек: психология: Книга для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

113.Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. – СПб.: Издат. дом «МиМ», 1998.

114.Коммуникативная грамматика русского языка / Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. – М.: Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН, 2004. – 544 с.

115. Кохановский В.П. Основы философии науки: учебное пособие для аспирантов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 603 с.

116.Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. – 284 с.

117.Крафт Б. Реализация инструктивного диалога шестилетними школьниками // Психоллингвистика. Сб. статей. Сост. А.М. Шахнарович. Общая ред. А.М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. С. 260-281.

118.Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. – СПб, 1992.

119.Кубрякова Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 1987.

120.Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знания о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянских культур, 2004. – 560 с.

121.Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. Учебное пособие. М.: УРАО, 1997. – 156 с.

122. Кузьмина Т.В., Столярова Э.И., Цейтлин С.Н. Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. Приложение к Бюллетеню Фонетического фонда русского языка. – Санкт-Петербург; Бохум, 1994.

123. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. М., 2004.

124. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.;

125. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / Лингвистика текста. Вып. 103. М.: Советская энциклопедия, 1976. С.60-70.

126. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Наука, 1976. С. 46-48.

127. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

128. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

129. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

130. Леонтьев А.Н. Эволюция психики. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж НПО «МОДЭК», 1999. – 416 с.

131. Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.

132. Лессинг. Лаокоон, или о границах живописи и поэзии. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 520 с.

133. Ли Э.А. Психометрическое шкалирование как метод исследования субъективного сходства звуков неродного языка // Психологический журнал. 1986. – Т.7. – № 1.

135.Лингвокраеведение: Учебное пособие для 8-9 кл. общеобразоват. учреждений/ авт.-сост.: С.В. Пискунова (отв. ред.), В.В.Губарева, Т.В. Махрачева. – Тамбов, 2005. – 187 с.

136.Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Изд-во Питер, 2009. – 320 с.

137.Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию // Сост. В.А. Западов. Русская литература XVII века: Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1979. С. 97-104.

138. Ломоносов М.В. Письмо о правилах российского стихотворства // Сост. В.А. Западов. Русская литература XVII века: Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1979. С. 93-97.

139.Ломоносов М.В. Российская грамматика // Хрестоматия по истории грамматических учений в России / Сост. В.В. Щеулин, В.И. Медведева. – М.: Высшая школа, 1965. С. 9-26.

140.Лосев А.Ф. Языковая структура: Учебное пособие. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 375 с.

141.Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей / Л.М. Лосева; Под ред. Г.Я. Солганика. М.: Просвещение, 1980. – 96 с.

142.Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. СПб.: Искусство-СПб, 1996. – 846 с.

143.Лотман Ю.М. О семиосфере // Труды по знаковым системам. Тарту: Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1984. Вып. 17. С.5-23.

144.Лотман Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Проблемы поэтики и истории литературы. Саранск, 1973.

145.Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха: Пособие для студентов. – Л.: Просвещение, 1972. – С. – 111-113.

- 146.Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – 285 с.
- 147.Лотман Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: "Искусство-СПб", 2000. – 704 с.
- 148.Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979.
- 149.Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов ребенка: Экспериментальное исследование. – М., 1956.
- 150.Люстрова З.Н., Скворцов Л.И., Дерягин В.Я. Беседы о русском слове. – М.: Знание, 1978. – 304 с.
- 151.Матезиус В. Избранные труды по языкознанию. Изд-во Едиториал УРСС, 2010. – 232 с.
- 152.Матейчек Зденек. Родители и дети: Книга для учителя: Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
- 153.Мельников М.Н. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература» – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
- 154.Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей детского сада. – М., 1982.
- 155.Миллер Дж.А. Некоторые пролегомены к психолингвистике // Психолингвистика за рубежом. Академия наук СССР. Отв. ред. А.А. Леонтьев и Л.В. Сахарный. – Москва: Наука, 1972. С. 31-44.
- 156.Мир детства: Дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1987. – 256 с.
- 157.Михалев А.Б. Теория семантического поля: автореф. дис... докт. филолог. наук. – Краснодар, 1995.
- 158.Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.

- 159.Москальская О.И. Семантика текста // Вопросы языкознания, 1980, № 6. – 160 с.
- 160.Наумов Ю.П. Гармония частей в русском слове. Последовательность изучения состава слова в школе: научно-документальная повесть. Тамбов: Принт-Сервис, 2013. – 214 с.
- 161.Наумов Ю.П., Митрофанова О.В. Ключи к разумному чтению. – Тамбов: Книжная лавка писателя, 2006. – 94 с.
- 162.Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. – 111 с.
- 163.Никитина Е.И. Русская речь: Учеб. пособие по развитию связной речи для средней школы / Науч.ред. В.В. Бабайцева. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
- 164.Николаева Т.М. От звука к тексту. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
- 165.Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. – М.: Наука, 1982. – 104 с.
- 166.Николина Н.А. Архитекстуальность как форма межтекстового взаимодействия // Структура и семантика художественного текста. Докл. VII-ой Междунар. конф. М., 1999. С. 259-269.
- 167.Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
- 168.Никольский Н.К., Яковлев Н.Ф. Как возникла человеческая речь. – М.: Гос. изд-во культурно-просветительной литературы, 1949. – 64 с.
- 169.Ниорадзе В. Письменное слово – Светоч Души / Валерия Ниорадзе. – М.: Амрита, 2012. – 256 с.
- 170.Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983.

171. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978.

172. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

173. Обьедков А.В., Щербак А.С. Имя собственное как прецедентный текст // Текст: семантика, форма, функция: Мат-лы межвуз. науч.-практ. / Отв. ред. С.В. Пискунова / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – С.191-194.

174. От двух до трех: Дневниковые записи / Рос. Государственный педагогический ун-т им. А.И. Герцена. Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – Санкт-Петербург, 1998 .

175. От нуля до двух: Дневниковые записи. / Рос. Государственный педагогический ун-т им. А.И. Герцена. Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – Санкт-Петербург, 1997 .

176. Панов М.В. Занимательная орфография: Книга для внеклассного чтения учащихся 7-8 кл. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

177. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века / Вопросы языкознания. М., Наука, 1996.

178. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд-во иностр. литературы, 1960. – 500 с.

179. Пешковский А.М. Ритмика «Стихотворений в прозе» Тургенева // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. ГИЗ. М., Л., 1930.

180. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Под ред. Л.С. Выготского. М.; Л., 1932. – 528 с.

181. Пискунова С.В. Лингвистический анализ текста. Учебно-методическое пособие для студентов филологических факультетов. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.

182. Пискунова С.В. Поэтическая семантика слова Б. Пастернака. «Близнецы» // Слово II / Сб. науч. тр. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. С. 160-179.

183. Пискунова С.В. Тайны поэтической речи (грамматическая форма и семантика текста): Монография: Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. - 408 с.

184. Пискунова С.В. Фонология на службе поэзии: Консонантный рисунок Блока // Исследования по русской фонологии. Ин-т языкознания АН СССР, ТГПИ. Тамбов, 1987.

185. Пискунова С.В., Хворова Л.Е. Особенности языковых средств выражения портретных характеристик в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Теория и практика преподавания русского языка. Тамбов: Изд-во ТГПИ, 1991. С. 108-118.

186. Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.

187. Потапов В.В. Речевой ритм в диахронии и синхронии. М., 1996.

188. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. Сост., вступ. статья и примеч. И.В. Иванько и А.А. Колодиной. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.

189. Пфютце М. Заметки об участии некоторых грамматических средств в построении текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. С. 218-242.

190. Развитие речи детей дошкольного возраста. Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

191. Ревзина О.Г. Методы анализа художественного текста // Структура и семантика художественного текста. Докл. VII-ой Междунар. конф. М., 1999.

- 192.Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Отв. ред. А.В. Бондарко; АН СССР, Ин-т языкознания, Ленингр. отделение. – Л.: Наука, Ленингр. Отд-ние, 1989. – 165 с.
- 193.Реферовская Е.А. Лингвистическое исследование структуры текста. Л.: Наука, 1983. – 214 с.
- 194.Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Аспект-Пресс. 2000. – 536 с.
- 195.Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. 1994.
- 196.Руделев В.Г. Принципы сегментации поэтической речи // Поэтика литературы и фольклора. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1979. С. 71-78.
- 197.Руделев В.Г. Собр. соч. в 6 томах – Тамбов, изд-во ТГУ, 1998.
- 198.Рузская А.Г. Развитие речи: игры и занятия с детьми раннего возраста: 1-3 года. М.: Изд-во Мозаика-синтез, 2007. – 60 с..
- 199.Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / АН СССР, Ин-т русского языка; Отв.редактор Е.А. Земская. – М.: Наука, 1983. – 238 с.
- 200.Рыбников Н.А. Язык ребенка. –М.-Л., Госиздат, 1926.
- 201.Рылов А.Л. Что могут рецепторы // Здоровье, 1985, № 3 (364). – С.18.
202. Рыскина В.Л. Особенности коммуникативного поведения взрослого с ребенком 0-2 лет// Проблемы детской речи: Материалы Всероссийской конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 1999. С.162-163.
- 203.Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
- 204.Сворень Р.А. Шаг за шагом. Усилители и радиоузы. – М.: Детская литература, 1965. – 272 с.
- 205.Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизации реферирования. М.: Наука, 1969. – 485 с.
- 206.Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Типография А. Головачева. СПб, 1866. – 186 с.

207. Синтаксис текста. Сб. (отв. ред. Г.А. Золотова). – М.: Наука (Академия наук СССР. Ин-т русского языка), 1979. – 365 с.

208. Сиротинина О.Б. Русская разговорная речь: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

209. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. Сб статей. Сост. А.М. Шахнарович. Общ. ред. А.М. Шахнаровича. Предисл. Р.М. Фрумкиной. – М.: Просвещение, 1984. – 368 с.

210. Слово I. Сборник научных работ, посвященный 20-летию Тамбовской лингвистической школы. Тамбов: Издательство ТГУ, 1996.

211. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет. М., 1997.

212. Современный русский литературный язык: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература в национальной школе» и «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Педагогика» / [Н.М. Шанский, И.П. Распопов, А.Н. Тихонов, А.В. Филиппов] Под ред. Н.М. Шанского. – Л.: Просвещение, 1981. – 584 с.

213. Современный русский язык. В 3-х ч. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.», ч. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.

214. Современный русский язык: Учеб. Для студ.вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др. Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2002. – 560 с.

215. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.

216. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989. – 175 с.

217. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2001. – 256 с.
218. Ступакова Е.В. О корреляции лексико-тематического и просодического аспектов текста // Вопросы фонетической организации устных текстов / [Редкол.: Л.П. Блохина (отв.ред.) и др.]. – М.: Б.и., 1989. – 120 с. – (Сб. науч. труд. / Омск. гос. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза). Вып. 344. С.74-83.
219. Суперанская А.В., Сулова А.В. Современные русские фамилии. – М.: Наука, 1981. – 176 с.
220. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. – Л.: Лениздат, 1985. – 222 с.
221. Сусов И.П. История языкознания / И.П. Сусов. – М.: АСТ Восток – Запад, 2006. – 295 с.
222. Тарланов З.К. Методы и принципы лингвистического анализа: Курс лекций. – Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 1979. – 60 с.
223. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин; отв.ред. А.Н. Кочергин, К.А. Тимофеев; АН СССР, Сиб. отд-ние. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 194 с.
224. Текст: семантика, форма, функция: Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. 6-7 октября 2004 года / Отв.ред. С.В. Пискунова / М-во образования Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 357 с.
225. Томашевский Б. О стихе.: «Прибой», 1929.
226. Торсуева И.Г. Интонация и картина мира художественного текста // Текст как отображение картины мира / [Редкол.: И.Г. Леонтьева (отв.ред.) и др.]. – М.: Мос. гос. ин-т иностр. яз., 1989. – 136 с.
227. Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. – М.: Наука, 1979. – 111 с.

228. Торсуева И.Г. Интонация как компонент текста // Фонология, фонетика, интонология. Материалы к IX Международному конгрессу фонетических наук. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. С. 160-168.

229. Торсуева И.Г. Современная проблематика интонационных исследований // Вопросы языкознания. – 1984. № 1. С.116-126.

230. Тураева З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

231. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Лекции. – СПб.: Образование, 1993. – 38 с.

231. Ушакова Т.Н. Психолингвистика. Учебник для вузов. М.: Пер Сэ, 2006. – 415 с.

232. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5/ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

233. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1966. – 216 с.

234. Фортунатов Н.М. Ритм художественной прозы // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л., 1974.

235. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Ф.В. Бассин и М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

236. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд.центр «Академия», 2007. – 320 с.

237. Харрис З. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре // Новое в лингвистике, вып. II (сборник). – М.: Изд-во иностр. литературы, 1988. – 686 с.

238. Хрестоматия по истории грамматических учений в России / Сост. В.В. Щеулин, В.И. Медведева. – М.: Высшая школа, 1965. – 355 с.

239. Цейтлин С.Н. К вопросу об онтогенезе монологического текста// Коммуникация. Мышление. Личность: Материалы международной научной конференции, посвященной памяти профессоров И.Н. Горелова и К.Ф. Седова. 12-14 ноября 2012. Саратов, 2012. С. 630-634.

240. Цейтлин С.Н. К вопросу о современных подходах к изучению детской речи// Логопед в детском саду. 2006. № 4(13). С. 8-12.

241. Цейтлин С.Н. Особенности текстов, продуцируемых детьми раннего возраста (доклад на конференции «Слово. Словарь. Словесность». СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 12-14 ноября 2003 г.) Материалы научной конференции, посвященной 80-летию профессора С.Г. Ильенко (С.-Петербург). 12-14 ноября 2003 г. С.31-35.

242. Цейтлин С.Н. От прототекста к тексту: наблюдения над монологами детей раннего возраста// Научные чтения 2003. Петерб. лингв.общество: Материалы конференции, С.-Петербург, 15-16 декабря 2003 г. СПб. 2004. – С.161-164.

243. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.

244. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

245. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.

246. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 240 с.

247. Цивьян, Т.В. Звуковой пейзаж и его словесное изображение / Т.В. Цивьян // Музыка и незвучащее: Сб. статей / под ред. Е.В. Пермякова. – М.: Наука, 2000. – 327 с.

248. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1991.

249. Черемисина Н.В. Некоторые вопросы синтаксиса: сравнительные конструкции современного русского языка. Новосибирск, 1971.

250. Черняховская Л.А. Смысловая структура текста и ее единицы // *Вопр. языкозн.*, 1983. № 6.

251. Чиганов В.К. Из истории русских имен, отчеств и фамилий. – М.: Учпедгиз, 1959.

252. Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.

253. Шабес В.Я. Событие и текст: Монография. – М.: Высш. шк., 1989. – (Б-ка филолога) – 175 с.

254. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика: учебное пособие. М.: Изд-во ун-та РАО, 1995. – 95 с.

255. Шведова Н.Ю. Синтаксис // *Русская грамматика*. Том II. М.: Наука, 1980. С. 5-88.

256. Шлегель Ф.В. Философия искусства [Текст] / Ф.В. Шлегель. – М.: Изд-во социально-экономической литературы «Мысль», 1966. – 496 с.

257. Шухардт Гуго. Избранные статьи по языкознанию. Пер. с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 296 с.

258. Щербак А.С. О русском отчестве // *Мир имён и названий*, № 9 (01-07), январь 2007. – С.1, 8.

259. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). – Госуд.учебно-пед.изд-во Министерства Просвещения РСФСР. Москва, 1960. – 328 с. [Акад. Пед.наук РСФСР, Институт психологии].

260. Ягунова Е. Структура спонтанного нарратива: мультимедийность исходного дискурса и его отражение в текстах детей и взрослых // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: К юбилею доктора филологических наук профессора С.Н. Цейтлин: Сборник научных статей / Редкол.: Т.А. Круглякова (отв.ред.), Т.В. Кузьмина. – СПб: Нива, 2013. С. 144-158.

261. Якобсон Р.О. Формальная школа и современное русское литературоведение. М.: Изд-во «Языки славянских культур», 2001. – 280 с.

262. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми / Психоллингвистика за рубежом. Академия наук СССР. Институт языкознания / Отв.ред. А.А. Леонтьев и Л.В. Сахарный. – Москва Наука, 1972. – С. 88-103.

СЛОВАРИ. СПРАВОЧНИКИ. ЭНЦИКЛОПЕДИИ

263. Большой толковый словарь русского языка / Гл.ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2001.

264. Выгодский М.Я. Справочник по элементарной математике. – М.: Наука, 1968. – 416 с.

265. Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – СПб, 1996.

266. Детская речь: Словарь лингвистических терминов / Сост. С.Н. Цейтлин, М.В. Русакова. – СПб., 1996.

267. Квятковский А.П. Поэтический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 376 с.

268. Лингвистический энциклопедический словарь // Научн.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР / Гл.ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 682 с.

269. Психологический словарь / Под общ. науч. Ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.

270. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

271. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
272. Русская грамматика. В 2-х т.т. Том I. – М.: Наука, 1980, 784 с.
273. Русская грамматика. В 2-х т.т. Том II. – М.: Наука, 1980, 712 с.
274. Русский язык. Энциклопедия. Гл.ред. Ф.П. Филин. – М.: Сов. энциклопедия, 1979. – 432 с.
275. Словарь детской речи. 1994.
276. Словарь лингвистических терминов / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. – М.: Просвещение, 1976.
277. Словарь русского ребенка: Материалы по развитию детского языка. – М.; Л., 1926.
278. Словарь русского языка / Сост. С.И. Ожегов. Под ред. С.П. Обнорского. – М.: Госуд. изд-во иностр. и нац. словарей, 1953. – 848 с.
279. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен. – М.: ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1998. – 528 с.
280. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – М.: Изд-во политической литературы, 1963. – 542с.
281. Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород, 1994.
282. Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В.И. Новиков. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
283. Энциклопедия для детей. Т.10. Языкознание. Русский язык. / Глав. ред. М.Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 2001. – 704 с.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

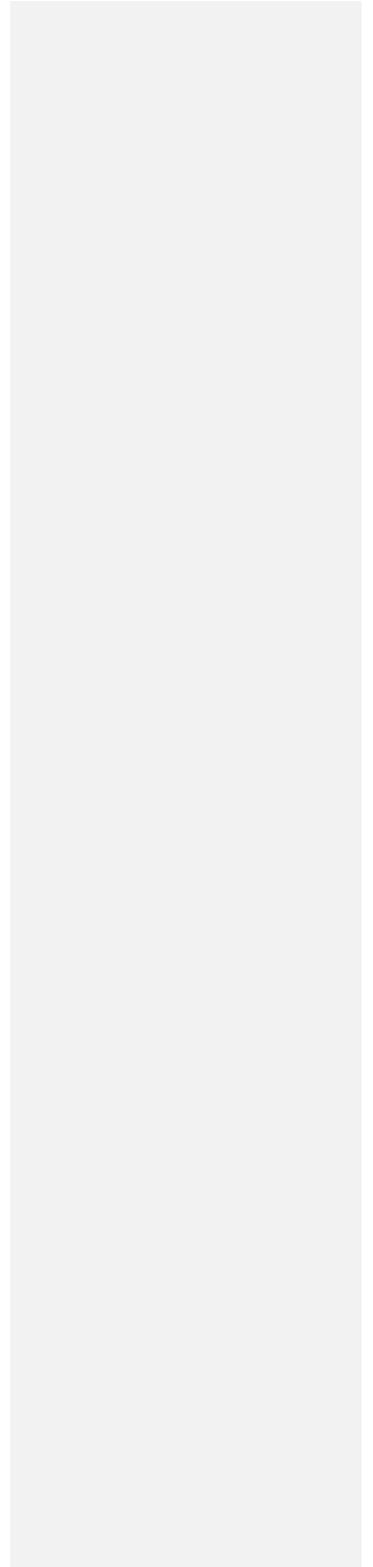
1. Дивная шука. Русские народные песни / Сост., автор пояснит. текста Г.И. Гусева. – М., 1989.
2. Невеста обезьяны. Японские народные сказки. – М.: МИФ, 1991.

3. Сказки зарубежных писателей / Серия «Любимые книги детства». Том 3. Сост. И.Р. Юркевич. – М.: Ассоциация «Демократический лицей», 1992. – 240 с.

4. Хармс Д. Игра // Родная речь. Учебник по чтению для учащихся нач. шк. Кн.1. / Сост. М.В. Голованова и др. – М.: Просвещение, 1992. С. 270-271.

Удалено: ¶

ПРИЛОЖЕНИЯ



ПРИЛОЖЕНИЕ I. Описание лингводидактического эксперимента

Семья автора растила и воспитывала восьмерых детей.

Отец – учитель русского языка и литературы, закончил историко-филологический факультет Новосибирского госпединститута, работал учителем в городских и сельских школах, работал воспитателем и преподавателем русского языка, литературы и эстетики в городских и сельских профтехучилищах, вел литературные объединения в Академгородке города Новосибирска, при Алтайском институте культуры города Барнаула.

Мать закончила факультет русского языка и литературы Новосибирского государственного педагогического института.

Характеристика эксперимента

1. Время его проведения – 24 года (с октября 1983-го года по октябрь 2007-го года).

2. Место проведения – семейная домашняя обстановка в частном доме в селе Моршань-Лядовка Инжавинского района Тамбовской области.

3. Предмет наблюдений – речь детей на всем протяжении их личностного становления (начиная с самого рождения).

Записи собственно детской речи (от появления на свет до школы и далее в ходе учебы ребенка в начальных классах) вела мать, автор исследования.

Наблюдали в семье за речью детей по следующим параметрам:

а) произношение детьми речевых звуков (при затруднениях у детей родители демонстрировали правильную артикуляцию, объясняли ее, содействовали соответствующей тренировке, т.е. проводили логопедическую работу);

б) речевое говорение детей (связность слов, организация высказываний, составление разнообразных текстов) – в этом плане фиксировали имеющийся

уровень и поднимали ребенка на следующий, новый уровень языкового развития;

в) понимание детьми слов, выражений, фраз, текстов (письменных и устных текстов) – здесь постоянное отслеживание плюс планомерная работа по объяснению значений отдельных слов (значений языковых и контекстных), по расшифровке смыслов текстов (в основном письменной речи);

г) речевое (и любое другое) творчество детей – особое наблюдение за детским творчеством, обращение на него внимания (в том числе всеобщего внимания в семье), оценка, похвала и всемерное стимулирование дальнейших вдохновенных проявлений (рифмовок, стихотворений, рассказов, сказок – письменных и устных, а также песен).

4. Условия, в которых проходил эксперимент (обстановка, пространство).

4.1. Социально-психологические особенности обстановки, в которой жили дети.

Сначала – в Новосибирске (около 2-х лет), затем родители и дети жили в селе Моршань-Лядовка Инжавинского района Тамбовской области.

4.2. Звуковой фон, в котором росли дети, складывался из звуков природы в сельской местности Центрального Черноземья и звуков сельскохозяйственного производства, а также фона личного домашнего хозяйства. Это были звуки лесостепных стихий (ветер, шум от ветра деревьев у реки, в посадках у полей, шум воды в реке, в роднике, в том числе полой воды в разлив весной, а также раскаты грома); звуки сельского пейзажа (дикая природа: пение птиц, лай лисиц и др., звуки антропогенного деревенского ландшафта).

Первоначально, когда у семьи не было домашнего скота, но в селе работало отделение колхоза (растениеводческая и животноводческая бригады с фермой, мастерской, током, сельхозтехникой), то дети слышали шум от работы электрических доильных аппаратов, шум автомашин, комбайнов в период уборки урожая, шум тракторов, личных машин и мотоциклов, мопедов, ржание

лошадей, мычание коров не близко у дома, но в соседних дворах и далее за 1-2 км.

Когда стали заводить домашних животных, то последовательно с приобретением дети слышали лай собаки (собак), звуки кошки (кошек), звуки куриц и пение петуха, ржание, храп и другие звуки лошади, звуки саней, телеги, мычание телят и коров, бляение овец, визг поросенка.

Со временем колхоз разрушался, а потом и вовсе развалился, и звуки колхозной жизни исчезли совсем, но увеличивалось собственное домашнее хозяйство, соответственно преобладающими стали звуки личного подсобного хозяйства, домашних животных, а также техники: телеги, саней, велосипедов, детских колясок.

Звуки дома (сельского дома) окружали детей с рождения: открывание и закрывание дверей, хлопанье ими, звуки задвижек, замков и пр., звуки распила и рубки дров, сбрасывание их дома у печки, треск разожженных дров в голландке и в русской печи, шум посуды, звукидвигающихся стульев и т.д. В доме постоянны были звуки, связанные с детьми, с их активностью, с детскими играми и игрушками, стоял постоянный детский гомон.

Музыкальный фон, в котором росли дети автора, зависел от места жительства семьи и от ее возможностей в то или иное время.

Во время жизни в городе музыкальный фон составляли:

- 1) радио с разнообразными музыкальными передачами, эстрадными концертами,
- 2) каждодневное пение, матери (народные песни, эстрадные песни разных годов, романсы, реже и меньше – отрывки из оперных арий),
- 3) телевидение с концертами эстрадных исполнителей (певцов), с разнообразными музыкальными программами.

В деревенский период музыкальный фон жизни детей в семье составляли:

- 1) музыкальные радиопередачи (1984 – 1987 гг.);

- 2) музыкальные телепередачи (1991 – 2007 гг.);
- 3) пение матери;
- 4) пение самих детей;
- 5) звучание музыкальных инструментов (фортепиано, аккордеон (с 2003 года);
- б) звучание кассет с записями классической музыки и эстрадных песен (с 2005 года).

Надо отметить, что телевизор работал в семье с большими перебойми, – порой до полугода он не работал. Магнитофон в семье стал звучать сравнительно недавно. С магнитофоном проходило раннее детство лишь последних детей. Они обычно очень внимательно и по многу раз слушал песни – отечественного или зарубежного певца. А потом очень точно пели эти песни, причем, очень точно у них звучали и музыкальные мелодии, и тексты.

Другие дети, воспитанные на материнских песнях (иногда пел и отец), когда немного подрастали, тоже очень любили сами петь песни. Сначала в основном это были народные песни, затем – полюбившиеся эстрадные, позднее, когда некоторые из девочек (Лиза и Вера) стали сочинять музыку к стихотворениям любимых поэтов или к стихотворениям собственным, дети стали петь охотно и часто эти музыкальные произведения домашнего производства.

Песня была событием в жизни каждого ребенка семьи.

4.3. Речь.

Какую речь слышали с рождения дети в семье? С одной стороны, это была речь взрослых (отца и матери, с другой стороны – речь старших сестер и брата (причем, это старшинство было разным – от года до 18 лет).

Решающее влияние на речь детей в названной семье имели родители, их литературный нормированный язык, сформировавшийся в процессе длительного обучения в школе и вузе, в процессе длительного самообразования

и общения в городе в среде грамотных людей, в среде деятелей культуры и науки. Дети слышали, как родители читали друг другу стихотворения, рассказы, повести, разнообразные научные и публицистические статьи, дети слышали, как родители говорили, обсуждая что-либо, слышали, как отец читал вслух свои литературные и публицистические произведения, как родители их разбирали.

По телевидению и радио родители смотрели и слушали в основном новостные и аналитические передачи. Детям показывали только качественные мульт- и кинофильмы. Сразу после просмотра беседовали с детьми, в непринужденной обстановке спрашивая мнение детей и отмечая, со своей стороны, достоинства и недостатки просмотренного и прослушанного.

5. Задачей эксперимента было поставлено всемерное развитие детей в самых разных направлениях – труда, мастерства, спорта, искусства (учить говорить, учить письменно себя выражать; рисовать, лепить; учить мастерить, учить помогать взрослым в хозяйстве; учить кататься на лыжах, коньках, учить плавать, кататься на велосипеде, ухаживать за домашними животными; учить петь и т.д.).

6. Работа над развитием речи (в семье).

6.1. С самого рождения родители разговаривали с ребенком (описано в параграфе «Тексты гуления и свирели и речевое общение с младенцем возраста до полугода»).

6.2. Родители постоянно пели ребенку с рождения песни.

6.3. Родители (в данном случае в основном мать) повторяли произносимое ребенком, т.е. обращали внимание на сказанное им (с уровня бессознательного выводили на уровень сознательный).

6.4. Вели целенаправленную работу со словом для ребенка:

а) многократно показывали и называли предметы окружающего мира, их действия, признаки и т.п.;

б) конструировали для ребенка самые простые словосочетания и предложения с новым словом;

в) рассказывали о предметах, название которых осваивал ребенок (т.е. давали краткие энциклопедические знания).

Это действия всех тех людей, кто работает с маленьким ребенком ответственно и с любовью, описываемая работа была целенаправленной, профессиональной и постоянной.

Специфика этой работы проявлялась в следующем. Родители объясняли детям значение слов; расшифровывали речь взрослых (восстанавливали речевые сегменты на месте нулевых позиций); читали вслух, такое звучащее чтение занимало в семье очень большое место.

Исследователи детства пришли к выводу: речевое развитие ребенка неотделимо от его общего развития. В описываемой семье всемерное и разнообразное развитие детей было поставлено родителями во главу угла воспитания. Отец направлял двигательную активность детей с самых ранних их лет в русло физкультуры, спорта, а затем и труда. Он делал своими руками разные спортивные снаряды, учил детей плавать, кататься на велосипеде, на лыжах, на коньках. В небогатом доме всегда было много пар лыж, коньков, много велосипедов. Подраставших детей вовлекали в сельскохозяйственный труд на огороде, в саду, на покосе, а также вовлекали в труд по уходу сначала за телятами, затем за коровами и лошадьми, за овцами, курами.

Все эти объемные отношения описывались в разговорной речи первоначально родителями, потом и детьми, когда они овладевали речью. То, что рассказывали дети о своих занятиях спортом, хозяйством, внимательно выслушивалось. Когда дети подросли, они стали вести подробные дневники своей жизни, жизни семьи, – дневники, которые называли «Дни».

Общее течение речевого развития состояло в слиянии двух потоков: постоянного разговорного общения и постоянного общего фона семейного

обучения. Каждый день старшие дети вслух читали параграфы по самым разным школьным предметам, а родители объясняли ту или иную тему. Это ежедневное сочетание разговорной и книжной речи способствовало ускоренному речевому развитию ребенка в семье. Школьные знания в тех фразах, которые после урока оставались на устах детей, в тех выражениях, которые на уроке либо повторялись часто в учебнике, в объяснениях, либо просто понравились ребенку, затем в семье тиражировались, – эти знания жили в семье, в ее уже даже бытовых делах тем языковым выражением, тем языковым материалом, который усваивался не только одним учеником какого-то определенного класса, но и его старшими и младшими братьями и сестрами.

Начиналось речевое развитие с общения, с постоянного общения с ребенком, а еще с сосредоточения на каком-то предмете, явлении окружающего быта или мира. Трудно было родителям останавливать свое внимание на отдельном предмете, но отец и мать, не ленились это делать. Так, мать шла с сыном Петром (мальчику 1 год 3 месяца) к соседскому теленку и описывала животное мальчику с большим количеством повторов: «Вот теленок. Это теленок. Это коровкин сыночек. Коровка теленочка родила. Он стоит. Теленочек смотрит на тебя. Теленочек тебя увидел. Ушки беленькие, тельце коричневое. Красивый теленочек. Ножки длинные, головка большая». А укладывая этого ребенка днем спать, она уже пела об этом путешествии к животному: «Мы с тобой к теленочку ходили. Мы с тобой к теленочку пошли. Мы с тобой теленочка смотрели». Или: «Петя шел к теленочку. Петя шел ножками. Ножки устали, ножки встали. Мама на ручках Петю понесла. Мама на ручках сыночка понесла. Вот и теленочек на лужке. Он стоит на ножках. Ножки не устали. Теленочек стоит. Теленочек стоит, на Петю глядит. Теленочек хороший. Теленочек большой».

Чуть немного ребенок подрастал, и мать уже перед сном читала детские книги, а также самые разные стихотворения, не боясь того, что что-то не будет

понято. То есть, включалась в речевое развитие письменная речь. Это было еще задолго до начала семейного обучения.

Очень рано детям раскрывали в семье безграничные просторы тех смыслов, что заложены писателем в художественном слове. Так, объяснялись значения и смыслы слов в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Парус», когда старшие из детей были учащимися начальной школы:

«– «Белеет парус одинокий...»

– На корабле, который идет в море, есть мачта – высокий столб; на мачте прикреплен, натянут парус – толстая ткань. Когда ветер надувает парус, то корабль движется.

Раз сказано, что парус «белеет», значит, он белого цвета. Белеет – значит, светится белым цветом. Оттого парус хорошо видно издали. А раз видим парус, то знаем: это корабль. Так видно издали шляпу какого-нибудь человека (мы даже можем сказать «шляпа идет»), но, даже видя только шляпу, мы знаем: это идет человек, – но головной убор на нем видней, ярче всего остального на теле.

Парус назван одиноким. То есть, он один в море. Парус белый, и он один.

– «...в тумане моря голубом...»

– Туман мы видим, когда воздух становится, как пар, – белый, непроницаемый, непрозрачный. Сквозь туман многого – особенно того, что далеко, – не видно. Туман все скрывает. У нас туман обычно над речкой ранним утром летом почти каждый день, а в дождливые дни лета и в дождливые дни осени он бывает оттого, что в воздухе много влаги, много водяных паров, – тогда туман стоит и днем.

В стихотворении говорится про туман моря. Вода испаряется с поверхности моря, то есть вода становится паром – и образуется туман.

Туман белый, а море голубое. Морская вода – голубая, и белый туман в море тоже может становиться голубым.

– «Что ищет он в стране далекой?»

– Корабль отправляется в море, чтобы отвезти людей, чтобы отвезти товары или чтобы поймать рыбу. Здесь парус, то есть корабль что-то ищет, значит, он везет не товары; он и рыбу не ловит, потому что направился в другие земли; корабль везет людей. Люди по морю могут возвращаться домой. Этому почти всегда радуются. Здесь другое состояние. Люди на корабле из родной страны плывут по морю, чтобы что-то искать в стране далекой, то есть чужой. Но ищет человек в других землях тогда, когда ему плохо на своей земле, в своем Отечестве. Об этом следующая строка.

– «Что кинул он в краю родном?»

– Люди отправляясь в чужие страны, покидают свою страну. Поэт спрашивает: что же кинул, то есть бросил, оставил человек в родном краю, отправившись в чужие края?

«Кинул в краю родном» означает здесь «бросил» на своей земле что-то очень дорогое, а без этого дорогого влечет страна чужая, ибо на родине человек несчастлив.

Также кратко и емко комментировала чтение сказки Ш. Перро «Мальчик с пальчик» мальчику Дмитрию его старшая сестра Антонина.

(Отрывки из текста сказки будут приведены по книге «Сказки зарубежных писателей» [Сказки зарубежных писателей 1992: 24].)

– *«Жил когда-то дровосек с женой...»*

– *Дровосек – это тот, кто рубит в лесу дрова.*

– *«... и было у них семеро детей. Все семеро – мальчуганы...»*

– *То есть мальчики.*

– *«... три пары близнецов и еще один, самый младший».*

– *Близнецы – это когда дети родились вдвоем, в один день. Вот ты один родился, а они сразу вдвоем. Три пары близнецов – это шесть, да еще один – будет семь.*

– *«Этому малышу едва лет семь исполнилось. И до чего же он был мал! Родился он крохотным. Право, не больше мизинчика. И рос плохо. Так и прозвали его: «Мальчик с пальчик».*

– *Вот маленький пальчик (девочка показывает на своей руке мизинец).*

– *«Зато какой он смысленный, разумный! Жили они очень бедно, дровосеку трудно было прокормить такую большую семью. А тут еще выдался неурожайный год...»*

– *Неурожайный год – это когда ничего не выросло. Вот сейчас на нашем огороде есть арбузы, огурцы и картошка, а тогда ничего не было. Как у нас в прошлом году...*

Когда Тоня читала про то, как родители решили завести всех своих детей в лес и там их оставить, она не удержалась уже не от объяснительного, а от оценочного комментария:

– *Вот какие бессовестные!*

Следует обратить внимание на то, что девочка, комментируя свое чтение сказки, обращается к брату (*«Вот ты один родился, а они сразу вдвоем»*), делая его соучастником происходящего, процесса чтения, и отчасти даже той жизни, тех событий, которые описаны в сказке. Также девочка Тоня наглядно (показом мизинца) демонстрирует рост, маленький рост сказочного героя. Еще она использует прием обращения к опыту ребенка, когда сравнивает неурожайный год, показанный Ш.Перро в «Мальчике с пальчик», с прошлым неурожайным годом тех мест, где живет ее семья, а также с нынешним годом, когда земля огорода имеет урожай овощей.

Необходимо отметить различие позиции отца и матери в таком вопросе речевого развития, как правильность речи. Отец считал, что неправильность речи стоит поправлять, что стоит приводить ребенку образец литературной нормы. Мать считала, что на этапе освоения языка этого делать не нужно. Во-первых, объясняла это тем, что ребенок слышит нормированную речь, а значит,

воспринимает ее. Это было значимым аргументом. Так как названные дети воспитывались именно в обстановке семьи. Во-вторых, неправильности очень быстро исчезают абсолютно естественным путем. Впоследствии даже пришли к выводу, что поправлять речь ребенка вредно. (Надо иметь в виду, что речь идет о детях, которые росли в грамотной и богатой языковой среде.)

Например, в речи ребенка, осваивающего родной русский язык, могут появляться краткие ударные звуки [ъ] и [ь]. Слово «книга» мальчик Дмитрий в 1 год 8 месяцев произносил как «кига», «къига».

Первоначально мать просила старших детей и супруга не поправлять ребенка, чтобы иметь возможность наблюдать за данными редкими явлениями, но в ходе наблюдений и анализа пришла к выводу, что, овладевая словом, а значит, репарируя его, ребенок невольно раскрывает генетику слова, его происхождение, его историю (так, ударные [ъ] и [ь] входили в вокалическую систему древнерусского языка). Этот этап необходимо давать ребенку ощутить, не торопиться быстро направлять речевое развитие на современное состояние. Никакого вреда это не приносит, никаких задержек речевых в связи с этим процессом у детей не наблюдалось, наоборот, они лучше осваивали язык.

Насколько быстро происходила замена ударных [ъ] и [ь] в речи ребенка, можно рассмотреть на примере мальчика Димы (возраст 3 года 9 месяцев). Мальчику показывали альбом «История искусств». О репродукциях икон ребенку сказали: «А это Бо[у]. Скажи «богъ». Дима произнес:

– Дя – дя.

– Нет, Бог.

– Деда.

Через неделю в дневнике наблюдений автора зафиксировано: «Убыстрился темп освоения слов. Не все, не сразу, но многие слова повторяет. Говорит их. Слова ему нравятся, он их повторяет.

Я ему сегодня говорила:

– Скажи: «о – бобь».

– *О – бобь* (смеется, делает большую остановку после первого «о»).

– Скажи: «о – богъ».

– *О – богъ, о – богъ, о – гобъ*.

При убыстрении сказал и «*обок*». Я почувствовала, что он ощутил: так ему легче было сказать.

Характерно, что при произношении менял первое «о» на «а» (не на «а» ослабленное в первой предударной позиции): «*а – богъ*» /Запись 30.05.2003/».

Работа со словом в названной семье помогала не только в развитии речи детей, но и помогала справляться с плохим настроением ребенка, с его капризами, с его непослушанием, с непониманием взрослых. Например: «Я собирала Таню, а Тоня, чуть постарше, начала хныкать. Старшая Лиза подошла к Тоне и сказала: «*Ты же обещала, что больше не будешь плакать. Но опять развела плакоть*».

Тоня говорит:

– *Мне холодно*.

Я:

– Не может быть. Вот шапка – она теплоту создает, рубашка тоже теплая, и голость твоя тоже теплая. («*Голость*» – слово не мое, а Тонино: так она называет голое тело. Девочка недавно сказала: «*У меня там ничего нет. Одна рубашка и голость*».)

Мать стала гладить Тоню. – У тебя там очень тепло.

Но девочка опять стала хныкать. А отвлечь ее от капризов можно только тогда, когда она удивляется. И мне приходит в голову мысль продолжить словесное творчество дочерей.

– У тебя тут невозможная теплость.

И вот Тоня уже удивляется и успокаивается. Таня, младшая сестренка, одета. Я говорю Тоне:

– Давай тебе наденем еще рубашеньку, кофточку и колготочку.

И девочка сама продолжает:

– *А потом валеночки и пальтеньки, и шарфик.*

Мать, глядя её лицо, говорит:

– Какая у тебя хорошая ухость, глазость и щёчность!

– *И носочек*, – вторит она.

Включается брат Петя:

– *Тоня, а мы сегодня видели рыбачество, и она ловила рыбку.* (Запись из дневника наблюдений 07.02.1999 г.)

Зная о том, что в двигательной области мозга соединяются нервные импульсы, идущие от всех органов чувств, зная о том, что мышечные ощущения усиливают все другие ощущения, родители, воспитывая детей, особое внимание уделяли развитию моторики пальцев и рук наших детей.

Для этого предпринималось следующее.

1. Кроме цельных игрушек, родители старались покупать разборные, разбирающиеся и такие, которые нужно было собирать самим (пирамидки, конструкторы, мозаики и др.).

2. Родители не торопились сделать за ребенка какую-то работу, – например, вдевание и завязывание шнурка на ботинке. Дети часами могли заниматься с ботиночком и шнурочком. Сначала для ребенка это очень увлекательная игра.

3. Очень рано давали детям карандаши, ручки, фломастеры, кисточки с акварельными красками, гуашью, тушью для письма и рисования.

4. Дети названной семьи очень любили лепку. Всегда родители покупали пластилин, находили или делали сами доски для лепки.

Показательно, как выросло на лепке профессиональное стремление мальчика Пети. Вслед за старшими сестрами Лизой, Варей и Верой, он лепил домашних животных, стожки, телегу с лошадей. Затем, когда девочки перешли

на девичьи темы (изображали в пластилине помаду, тушь, зеркальце и пр.), Петя перешел на темы истории. Он лепил воинов различных стран и различных времен, боевых коней и слонов, собирал целые пластилиновые армии и с помощью этих фигурок рассказывал о той или иной битве (описания сражений из учебников истории Петр знал наизусть). Впоследствии мальчик стал лепить современную военную технику – самолеты, танки и др. орудия. Этим орудиям было наклеено очень много, так что опять набирались целые армии, которые затем и «сражались» на той большой доске, где до этого всё делалось из пластилина. Рассказы о боях не брались теперь из книг, а придумывались. Сейчас Петр – профессиональный военный.

Рано дети вовлекались в домашнее хозяйство: животноводческое, огородное, садовое, пчеловодческое. Руки развивались трудом. Вместе с трудом развивалась и речь детей.

На всех этапах развития детей проводились записи их речи, что отражало реальное формирование речевой деятельности и языковой личности ребенка, позволило получить достоверные результаты в ходе научного описания текста детской речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ II. Сведения о формировании детской речи в практике семейного обучения

Многодетная семья автора исследования с восемью детьми вот уже 19 лет занимается семейным обучением. Законом (Примерное Положение об освоении общеобразовательных программ в форме семейного образования – письмо Министерства образования от 10 июня 1999 года № 995/11-12) предполагается, что родители (или лица, их заменяющие) для осуществления семейного образования могут приглашать преподавателя самостоятельно, обратиться за помощью в образовательное учреждение или обучать самостоятельно. Названные родители имеют большой багаж опыта и знаний, что подтверждено образованием, жизненным опытом и практикой.

Отец, окончивший филологический факультет Новосибирского государственного педагогического института, работал в школах города Новосибирска, в сельских школах Новосибирской и Тамбовской областей, воспитателем в городских профтехучилищах, был преподавателем русского языка, литературы и эстетики в сельских профтехучилищах, вел литературные объединения в Академгородке города Новосибирска, в Алтайском государственном институте культуры города Барнаула. Мать получила филологическое образование в Новосибирском государственном педагогическом институте, затем работала в школах Новосибирска и Новосибирской области. С 2007 года автор была соискателем при кафедре русского языка Института филологии Тамбовского государственного университета имени Г.Р.Державина.

В процессе обучения детей в семье (домашнее обучение было открыто приказом № 84 от 01.09.1994 года по Инжавинскому районному отделу образования) родители осваивали новую для себя специальность – учитель начальных классов, посещали рабочие и открытые уроки в 1 – 4 классах сельских школ Инжавинского района Тамбовской области, анализировали их,

собирали современную и старейшую методическую литературу, тщательно изучали ее, принимали участие в работе методических совещаний, организуемых методкабинетом районного отдела образования.

По мере роста детей, перехода их в следующий класс родители постепенно осваивали другие педагогические специальности, состоятельность своей многопрофильности доказывали делом. В любой момент к ним домой могли приехать (и приезжали) инспекторы, методисты, заведующие районным отделом образования, руководители социальной сферы района, чтобы проверить классные журналы, рабочие тетради детей, опросить их по всем предметам, критиковали, строго контролировали. Самым главным испытанием в конце каждого учебного года была аттестация детей в той школе, к которой они были прикреплены. С 1994-го года уже была освоена процедура ЕГЭ, получены высокие аттестационные оценки. Дети устно и письменно демонстрировали свои знания в другой школе, у других учителей. Так, в одном из отзывов написано: «Мною, Шевалдовым Виктором Петровичем, учителем Екатеринопольской основной общеобразовательной школы, в 1998-1999 учебном году была проведена итоговая аттестация по всеобщей истории («Древний мир») ученика 5-го класса Митрофанова Петра. Петр показал прочные знания по всему курсу истории за пятый класс. Особенно глубокие знания у него по политической и военной истории. Главные сражения этого периода ученик знает до мельчайших подробностей. Изложение хода событий сопровождается показом фигурок солдат той или иной страны в национальной военной форме того периода и используемого ими оружия. Фигурки солдат и оружие изготовлены самим учеником. Динамичная схема сражений с использованием этих фигур является великолепным средством сочетания классной и внеклассной форм работы по предмету. Глубоко просмотрены исторические документы. Знание наизусть многих глав поэмы Гомера «Илиада» просто поражает».

В целом обучение в семье носило экспериментальный характер и по форме, и по содержанию. В тот период, когда происходила смена социальной системы и советские учебники уже не отвечали требованиям времени, самостоятельно были разработаны целые разделы по отдельным предметам, а по таким дисциплинам, как граждановедение, целые курсы. Когда появились разнообразные новые учебные пособия, родители-учителя, выбирая какой-то из них в качестве основного, всегда на уроках использовали то лучшее, что было в остальных учебниках по этому предмету. Непременно знакомили учеников с трудами Ч. Дарвина, В.О. Ключевского, Т. Мора, И.И. Мечникова, А.Е. Ферсмана, М. Фарадея и др. Литературные произведения даже в младших классах никогда не брали в отрывках, а изучали (или хотя бы читали) только полный текст. Такое содержание образовательного процесса привело к изменению его традиционной формы. Урок, который продолжал оставаться основополагающим видом обучения, расширился до объяснительного чтения научной литературы, до бесед, диспутов, конференций по самым разным областям знаний. Начав с классической системы образования (школьное здание, классная комната, ученики-ровесники, взрослый учитель, поурочное преподавание только по утвержденным Министерством образования программам) и сохранив эту систему в своей работе как базовую, семейные учителя старались развивать ее. Вот что написано в Уставе данной семейной школы о принципах, которые были положены в основу обучения: «Практика требует, чтобы в детях развивалась самостоятельность. Для этого нужно учить уважению к самым обыденным делам сельского человека, учить умению печь хлеб, водить скотину, готовить хозяйство к зиме, владеть багажом сельских знаний. Без такого уважительного отношения к труду и к жизни на земле всякое обучение теряет смысл. Что же касается орудий труда, то, подобно движению истории, дети должны сначала овладевать простейшими средствами и совершенствовать их, затем свои умения и навыки закрепить на практике в

связи с требованиями и сложностями времени, от класса к классу осваивая всё более современные виды и средства техники. Знания, полученные нашими учениками, фиксируются в рисунках, поделках, декорациях, спектаклях и т.д. Или же часто в сочинениях, порой анализе пройденного».

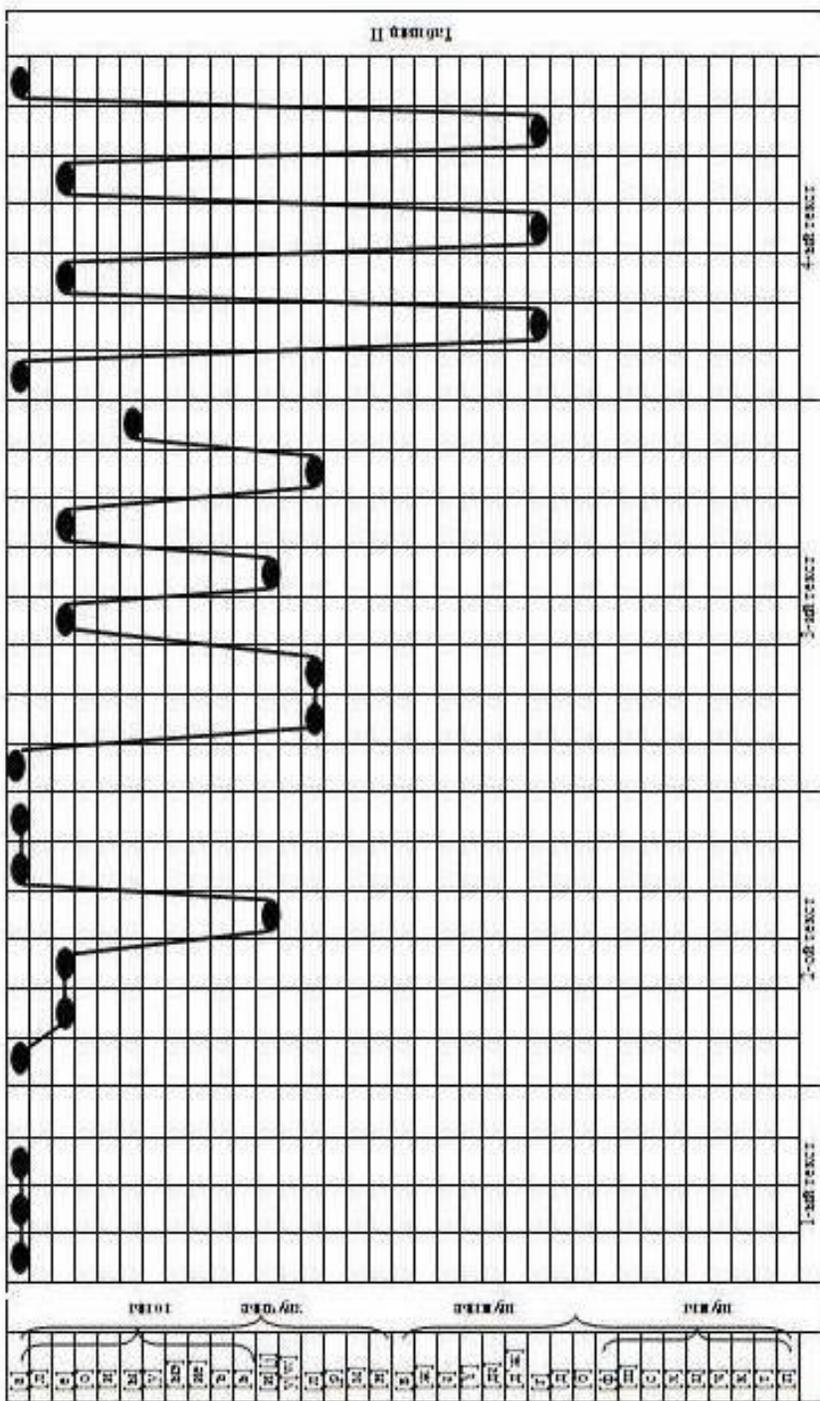
Уже давно семейная школа перешла на профильное обучение. Например, в курсовой работе по педагогике одной из дочерей написано: «Увлечения ребенка наши родители всячески поощряли. Доставали книги по изобразительному искусству, музыке, истории, по анатомии, медицине, ветеринарии, физике, химии. Несмотря на то, что в доме большая библиотека, тем не менее, мама и папа всё равно привозили еще книги других авторов. Всегда с уважением семья относилась к творческим увлечениям ее членов. Если брат, например, лепил, сестра писала стихи, им никто не мешал. Никто не позволял себе прервать человека, который занят творческим делом. А увлечения у всех были разные: музыка, изобразительное искусство, спорт (футбол, волейбол, хоккей, лыжи), литература. Со временем кто-то из нас стал вполне серьезно заниматься музыкой, кто-то писал стихи и прозу, кто-то пошел в спорт. Родители играли очень важную роль не только в поддержке наших интересов, но также играли значительную роль в возникновении многих интересов у нас».

В начале обучения детей семья была прикреплена к основной Екатеринопольской сельской общеобразовательной школе Инжавинского района Тамбовской области, а затем была переведена в среднюю Николинскую сельскую общеобразовательную школу Инжавинского района. В 2007-2008-ом учебном году ученики перешли под контроль Инжавинского района, то есть в районную среднюю общеобразовательную школу.

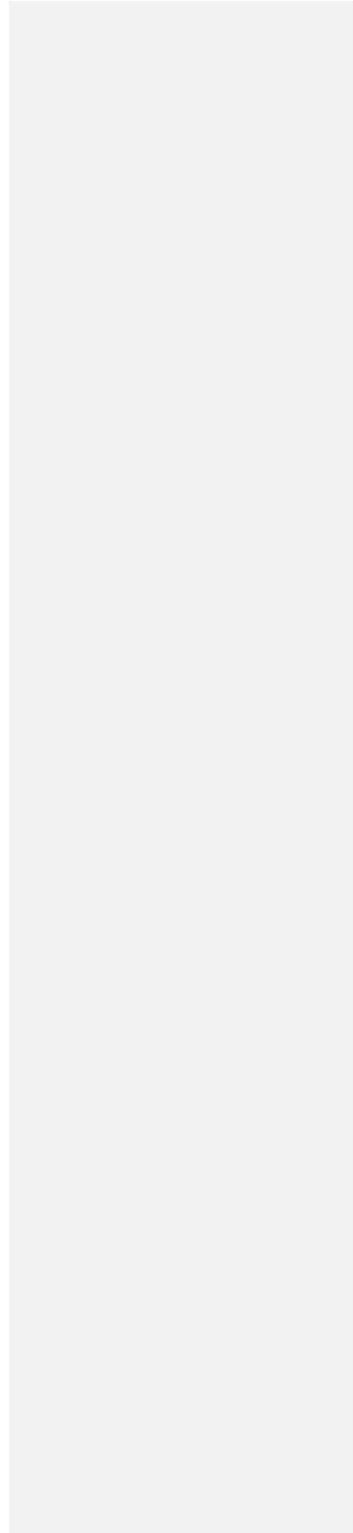
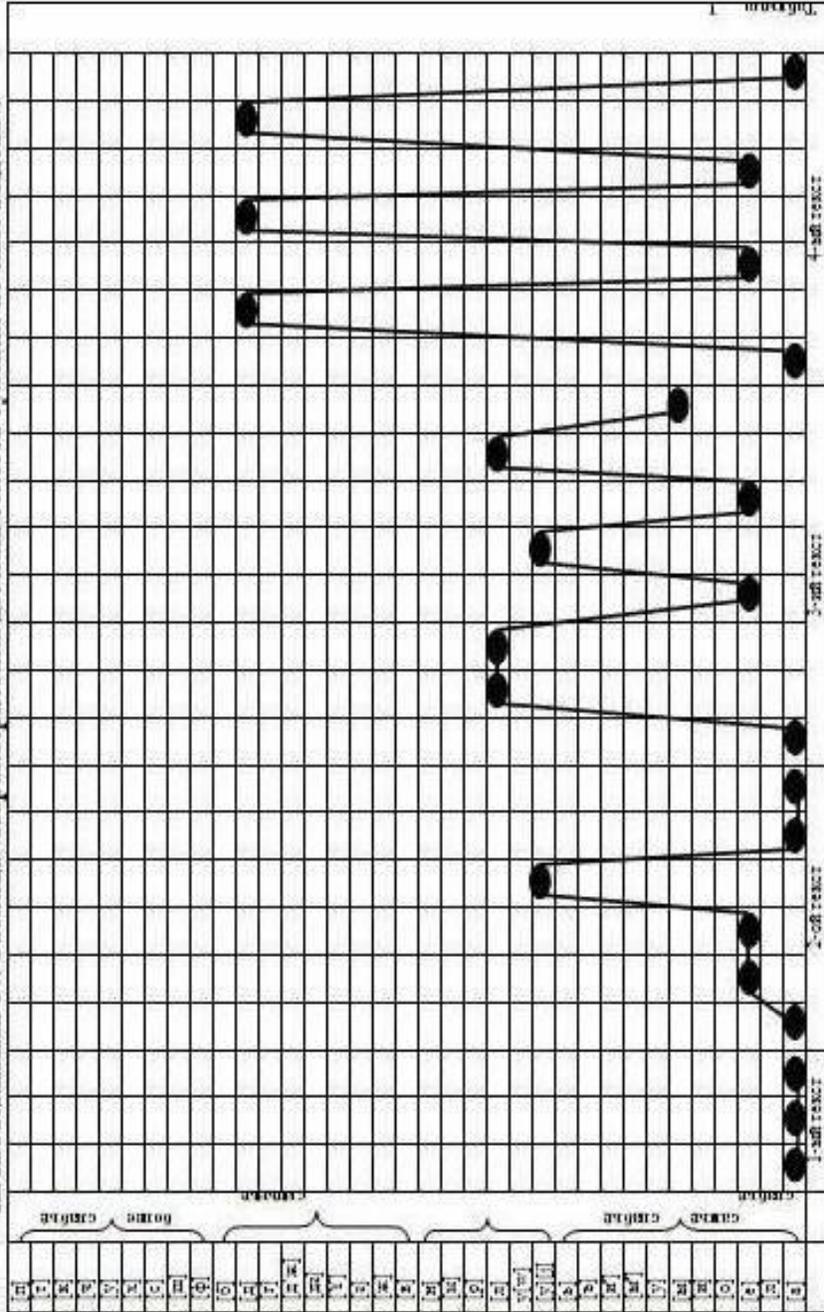
Следует признать, что настоящее семейное дело не обойдено вниманием. О семье снимали фильмы Инжавинское и Тамбовское телевидение. В статье газеты «Инжавинский вестник» от 2 сентября 2010 г., где речь шла об августовской конференции учителей района, было уделено внимание и такому

факту, как «Право на самостоятельность. Как им воспользовались школы района». В статье было отмечено, что «новое, особое место отведено изучению опыта семьи из села Моршань-Ляда, в которой супруги уже много лет самостоятельно обучают своих детей, организовав семейную школу».

ПРИЛОЖЕНИЕ III. I аблица «Характеристика детских текстов гудения по звучности»



ПРИЛОЖЕНИЕ IV. Таблица «Характеристика летских текстов гудения по силе вьдоха».



ПРИЛОЖЕНИЕ V. Анализ обиходных онимов в селах Моршани и Николине Инжавинского района Тамбовской области (30–90-е гг. XX в. – начало XXI в.)

Изучение обиходных прозваний связано с необходимостью рассмотреть различные лексические группы в текстах детской речи. Поэтому задачей исследования было собирание тех слов, которыми в обиходе называли Николаев в селе Моршань Инжавинского района Тамбовской области и отчасти в близлежащих к нему инжавинском селе Николино и селе Сальники Турковского района Саратовской области, где проводилось наблюдение за детской речью. (Названия населенных пунктов употреблены в этом предложении в несклоняемом варианте для точного обозначения. Показательно, что «В геологических отчётах, в военных донесениях, сводках и приказах географические (топонимические) названия во избежание путаницы должны точно соответствовать надписям на картах или схемах. В документах такого рода собственные имена никогда не согласуются в косвенных падежах с нарицательными существительными, сохраняют исходную форму, т.е. именительный падеж. Например: «Разъезд у деревни *Великая*», «Бой под городом *Тувиль*» и т.п.» [Люстрова 1978: 221]). Одновременно собирались сведения о судьбах людей, носящих имя *Николай*, об особенностях их характеров. Уже начало этой работы демонстрировало связь событий, обстоятельств жизни человека с его именем, но с именем не в полном, официальном его варианте, а в варианте того житейского названия, которое дают человеку люди и которое закрепляется среди людей на продолжительное время. Такая форма антропонима сначала определялась как «обиходное имя». Практика исследования скорректировала выбранный термин, уточнив и расширив его до «обиходного прозвания».

Именно оним *Николай* оказался в центре внимания, так как это имя чрезвычайно распространено на крайнем западе Тамбовщины и на крайнем востоке Саратовской земли, где по обе стороны от реки Мокрый Карай расположились

Николино с Моршанью и Сальники. Данный оним стал одним из ключевых компонентов в обиходных текстах тамбовских коммуникантов, в том числе и для детей. Николаев в указанной местности намного больше, чем каких бы то ни было обладателей других имен, больше, чем Иванов. Село, отстоящее всего на 7 км от Моршани, так и называется – *Николино*. Первоначально о нем, наверное, говорили *Николина деревня* (поскольку здесь не было храма). Автор так думает потому, что в моршанской церкви Покрова Пресвятой Богородицы, действующей вот уже более века, есть икона Михаила Архангела, в самом низу которой значится: «Се дар крестьян деревни Николиной». Рассказывают, что барыня по фамилии Николина начала освоение этих земель. Это версия жительницы села Николина А. Вахрушевой, которая, в свою очередь, слышала её от предков. Вторая версия происхождения названия деревни* (ныне – села) такова: основателем Николина был помещик или зажиточный крестьянин Николай. Как бы там ни случилось, но Николаев в здешних местах испокон веков было всегда много. Возможно, это было связано ещё с тем, что наиболее почитаемым Святым тут, да и в других весях России, считался и считается Святитель Николай, архиепископ Мирликийский Чудотворец. «Правилom веры и образом кротости» называет его христианская церковь. В России это наиболее почитаемый Святой, ему вообще и молебны служат два раза в год. Бабушки здесь, в Центральном Черноземье, говорят: «*Микола при болезнях помогает. Он всё для людей делает*». Николай Чудотворец – второй после Бога заступник человека. Это покровитель земледелия и скотоводства, хозяин земных вод, милостивый святой, защитник от всех бед и несчастий. Нынешний батюшка моршанской церкви отец Алексей (Ельзов) рассказывает: «*Некоторые неграмотные люди святую Троицу называют так: «Иисус Христос – Матерь Божья – Николай Угодник*». В селе Моршани и окрестных деревнях и сёлах передавались из уст в уста сказания о Николае Чудотворце. Иконы с его изображением были во многих домах семейными реликвиями, охранителями рода.

Сыновей в Моршани и близлежащих населенных пунктах называли Николаями фактически в честь Великого Божьего Угодника, выбирая его в святого покровителя своих детей и надеясь, что те будут достойными носителями имени Святителя. Давний запрет не называть людей в честь величайшего Святого, по словам священников, потерял свою силу.

Живёт в Николине мужчина, который всех других мужчин называет только «Колюха». Большинство к этому уже привыкло, но, бывает, кто-то начинает спорить: «*Не Колюха я, а Витька*». На это следует неизменное: «*Да ладно ты, Колюха!*» (Ср.: всех русских называли Иванами.) В Николинской школе сегодня из 15-ти учителей у восьми отчество *Николаевна* или *Николаевич*. Такая распространённость имени вынуждала людей разнообразить каждодневное название Николаев. Русский язык такими возможностями обладает сполна. Люди образовывали в соответствии с характером обладателей неполные житейские имена, которые закреплялись в быту как постоянные и единственные фактические именованья человека, причем человек волей или неволей тоже принимал это слово как свою визитную карточку, ибо среди всех Николаев подобным образом и выделялся.

В селе Николине варианты названия Николаев сегодня таковы:

», «*Колян*», «*Николаша*».

Уникальным является слово «*Кольшан*». Так именовали Николая Ивановича Одина. Отец его был конюхом, а сам он известен был всем как страстный охотник. Женился Николай Иванович поздно. Вероятно, слово «*Кольшан*» образовалось следующим образом: «*Коля – Кольша – Кольшан*». Или: «*Коля – Колька – Колькан – Кольшан*». Суффикс -ш(а) придаёт значительность слову: наверное, люди стремились этой морфемой подчеркнуть особые качества мужчины, который как умелый охотник обрёл власть над дикими животными в отличие от них, умеющих управлять животными домашними.

В основном имена для постоянного названия образуются от полных имён, но могут быть с официальными именами и не связаны. В селе Николине одного из

Николаев звали *Бугай* (прозвище обрело функцию имени), а другого – *Фрол* (здесь произошла именная замена), дети села называли этого человека *дядя Фрол*, жену его все звали *Фролиха*, сына именовали *Фролёнок*. Махаева Николая из села Екатеринополя, соседствующего с Моршанью, ещё маленьким односельчане прозвали Максимом за то, что он очень любил местного лесника Максима и постоянно бегал за ним (в те годы вокруг полей в Черноземье высаживали лесозащитные полосы из деревьев и кустарников). Вероятно, имя *Максим* всегда было на устах ребёнка. Махаев Николай среди людей и в свои 45 – до сих пор Максим. Даже к жене его обращаются как к *Нине Максимовне*. Женщина говорит: «А я и не обижаюсь». Форма отчества здесь образована от обиходного имени мужа, что является большой редкостью.

В селе Моршани варианты названия Николаев, живших здесь в 30-90-х гг. XX в. – начале XXI в., были собраны следующие: *Коляня, Николашечка, Коля Ливят, Коля Косой, Коля Буран, Коля Рыжий, Коля Варин, Коля Андрей, Коля Корней, дядя Николай, Николай Корнеич*.

Соотношение обиходного прозвания и личности его обладателя можно проиллюстрировать следующими примерами из антропонимического пространства сел Моршани и Николина Инжавинского района Тамбовской области в период 30-90-ых гг. 20 века – начала 21 века.

Колечка – таким ласковым словом назвал своего сына Григорий Князьков. Слово отца прижилось в народе. Хотя не всегда домашнее название выносится в мир чужих людей, не всегда чужими людьми признается. В данном случае и в поселке Трудовом (отделении моршанского колхоза), где жили Князьковы, и в Моршани, с жителями которой они были связаны родственными узами, и в селе Сальники Турковского района Саратовской области, куда Князьковы потом переехали, все называли Николая Григорьевича Князькова Колечкой. Такое обиходное прозвание объясняется тем, что человек этот был добрый, мягкий, не драчливый. Учился он

средне, а иногда и ниже среднего; образованием послешкольным не дошел. Но зла в своей жизни никому не приносил.

Сына своего Колечка назвал тоже Колей. Сын уродился в отца добрым, мягким и очень трудолюбивым. Когда колхоз работал, работали и оба Николая Князьковых в хозяйстве, в порядке содержали и личное крестьянское хозяйство с лошадьё, коровой и прочей домашней скотиной.

Младшего Колю люди прозвали еще приветливей – *Колюшка*, с ударением на втором слоге. Житейское имя закрепилось за человеком как его постоянный спутник. Ударение в слове *Колюшка* было сделано не на корень (как обычно в образованиях подобного рода: «Аннушка, Ульянушка, Иванушка, Любушка, Володюшка» [Русская грамматика 1980: 213], а на суффикс. Роль, вероятно, здесь играло то, что при ударении на «о» требуются для произнесения большие усилия. А вариант с ударением на втором слоге более свободен от произносительного напряжения. С точки зрения семантики, именно выбранный и употребляемый людьми фонетический вариант обиходного прозвания дает точное представление об обладателе имени. Это человек добрый до безотказности, никого не обидит, молчалив. Слово скажет – радуется и он сам, и собеседник. Надежен в дружбе.

Доброта сама по себе, вне связи с деловыми качествами человека, не была бы так любовно, как в данном случае, отмечена народом. Люди ценили еще и мастеровитость этих Николаев. Старший уже умер, но Колюшка сохранил отцовскую мастерскую в своем дворе. Колюшка умеет делать всё. И дом, и дворовые постройки для скота (коровы, лошади с жеребенком, коз, овец и разнообразной птицы) – всё у него в порядке. Помещения во дворе сделаны отцовскими или сыновьими руками. Живет сейчас Колюшка один с матерью. Сам заготавливает сено, солому, дрова. Сам делает телеги и сани. Гнет дуги, шорничает (шьет из кожи ременную упряжь для лошадей), мастерит и хомуты. Сельчане охотно покупают его изделия.

Уникальным случаем именованья в Моршани является «Коля-Андрей». История его складывания следующая. Одного из местных Николаев до войны звали

Колей. Уточненное обозначение было *Коля Лёвочкин*. Лев – имя его отца, к которому обращались *Лёвочка*. Имея всего 4 класса образования, Лев Горбунов стал главным агрономом колхоза и, утверждают, был толковым специалистом. *Лёвочкин* – это деревенское отчество по обиходному имени отца. Когда Николай Горбунов вернулся с Великой Отечественной войны, то просил, чтобы люди называли его Андреем, а не Колей. Народ стал именовать этого Николая *Коля-Андрей*. Такое двойное имя закрепилось за человеком и сопровождало его в селе до самой кончины. За именем *Андрей* мужчина хотел спрятаться от возмездия за то, что служил у фашистов полицаем (попал в плен на оккупированной гитлеровцами территории и согласился работать в полиции). Вернулся с войны с другими документами, в которых были и новое имя, и новая фамилия. Односельчане не знали о военной судьбе этого Николая, а сам он говорил, что служил в разведке.

Однажды Коля-Андрей встретил человека, который узнал его (этот человек в годы оккупации пострадал от рук полицая). Человек обратился в соответствующие органы – Николая Горбунова осудили за предательство. Отсидев срок, он вернулся на родину, окончил ускоренные курсы животноводов, стал работать ветеринарным санитаром. Имя оставалось двойным – *Коля-Андрей*, иногда люди в злобе бросали в лицо прозвище *Бандит*. У многих родные не вернулись с полей сражений, но защитили Отечество, а Н. Горбунов защищал только себя: в селе был крепок на руку в ссорах с мужчинами, женщины тоже его боялись.

Встретилось в именовании этого Николая два нейтральных обиходных имени без каких бы то ни было эмоциональных словообразовательных добавлений. Одного человека называли двумя именами одновременно. Народ принял настойчивую просьбу односельчанина называть его по-другому, но не захотел забыть прежнего имени, данного родителями, как не захотел потом, даже после отбытого наказания, забыть и имя ложное. То есть, люди фактически не дали обмануть себя, напротив, они обман вскрыли одним фактом называния односельчанина. В замене сочетания *Коля Лёвочкин* на сочетание *Коля-Андрей* народом было отмечено, что человек в

трудное для Родины время забыл и об Отечестве, и об отце. Вот почему на месте уличного отчества оказалось чужое имя, которым родители сына не нарекали. Николай Горбунов пытался отказаться и от имени, данного отцом, и от Родины-матери.

Один из редких случаев словесного обращения к Николаю в обозначенной местности – это постоянное называние только по имени и отчеству. *Николай Корнеич* – так именовали николинского учителя Н.К. Юшина. Конечно, звали его по имени и отчеству в школе работники, ученики и коллеги, звали согласно профессиональной принадлежности. Учитель в селе вообще – всегда видный человек. В 30-50-ые годы 20 века педагог в деревне играл очень большую роль. Но порой и учитель нарекается прозвищем за недостатки характера или за педагогические излишества. Неуважаемого человека преследуют насмешки и слова, отражающие то, что привлекло всеобщее внимание. В данном случае и в быту, вне стен школы, во внеурочное время, и на работе, и в глаза, и за глаза речение детей и взрослых для этого мужчины было одно – *Николай Корнеич*.

Во-первых, это был один из самых уважаемых учителей, ибо был он умным, деловым, хорошим человеком. Не обладал предрассудками, не слушал наушников, не пил вино, водку. И ни в каких других грехах не был замечен, а в деревне всё, как на ладони, в любую минуту. Николай Корнеич был человеком семьи. Во-вторых, Н.К. Юшин имел специальность математика. Это была востребованная учительская специальность. В то время в городе растились технически грамотные рабочие, формировалась советская техническая интеллигенция, а село требовало механизаторских кадров, поэтому в школе отводилось особое внимание математике и физике. Математика – точная и очень трудная наука, нелегко дающаяся образному деревенскому уму. Но учитель *Николай Корнеич* так объяснял, что всё было понятно всем. Истинный педагог, Н.К. Юшин давал не только знания, но и развивал детей, воспитывал их. И теперь его ученики, достигшие сами преклонного возраста, всё еще помнят своего учителя Николая Корнеевича Юшина, говорят о нем с большим

уважением и с большой благодарностью. А ведь иногда в памяти об учителе остается только имя или имя с отчеством, а фамилия забывается. В данном случае прежние ученики называют все эти три слова – *Николай Корнеич Юшин*. В-третьих, самым главным обстоятельством, ставшим причиной полного величания мужчины окружающими, было то, что этот человек воевал, пройдя всю войну. В Книге памяти Тамбовской области есть такая запись: «Юшин Николай Корнеевич, род. 1918, с. Карай-Салтыково. Призван в армию в 1941, демобилизован в 1945. Сержант» [Вернулись с победой 2005: 432]. Н.К. Юшин умер в 2006-ом году в селе Карай-Салтыково, где и родился.

В рассказе о Н.К. Юшине употребляется и разговорный вариант отчества *Корнеич* – такое сокращенное проявление отчества характерно для современной русской устной речи.

Таким образом, обиходные прозвания обусловлены личностными качествами его обладателя и находят в прозвании обихода довольно полное выражение.

Связь обиходного имени с личностью человека, получившего от людей это прозвание, проявляется в текстах-диалогах между родителями и детьми. Так, *Колечка* (Николай Князьков) – добрый, мягкий человек, его сын, «*Колюшка*» (ударение на втором слоге), – тоже добрый до безотказности. Поэтому уместно привести здесь следующий вывод: «Имя собственное, являясь словом, взаимодействует с другими лексемами, влияя на них и испытывая их воздействие. Синтагматически связанные с именем собственным слова окружают его и частично «входят» в его структуру. Поэтому семантика объекта исследования ономастики не исчерпывается простым определением, она обширна и близка к тексту» [Объедков, Щербак 2004: 192].

Ситуация с именовани^{ем} Николаев в названной сельской округе состоит в следующем.

1. Имя собственное служит для индивидуализации; когда одного имени (в данном случае слова *Николай*) в социуме становится много, то закономерно

происходят изменения в сфере бытования и обиходных имен, образованных от полного его варианта. Эти изменения направлены на то, чтобы имя собственное как раз выполняло свою функцию называния единичного субъекта. Языковая система в настоящей речевой ситуации действует следующим образом:

а) отчасти замкнутое речевое пространство заполняется множеством обиходных вариантов особо частотного имени (это ещё пока формы исходного слова). То есть, идет активное словообразование. В случае с лексемой *Николай* одночленная деривация идет двумя потоками: образование словоформ от полного имени (от *Николай* – *Никола*, *Николка*, *Николаша*, *Николашечка* и т.д.) и образование от нейтрального житейского его варианта (от *Коля* – *Колечка*, *Коленька*, *Колюшка*, *Колек*, *Коляня*, *Колька*, *Колуха*, *Кольшан*, *Колян* и др.). Двучленное именование идёт по типу «нейтральное бытовое имя + прозвище» (*Коля Рыжий*, *Коля Косой*, *Коля Буран*) или «нейтральное бытовое имя + деревенская фамилия» (*Коля Ливят*, *Коля Варин*). Уличная фамилия *Варин* образована от имени матери – Варвары. Процесс формирования русских фамилий, в т.ч. уличных (деревенских) фамилий показан в книге А.В. Суперанской и А.В. Сусловой «Современные русские фамилии» [Суперанская, Сулова 1981]. Именования «*Коля-Андрей*» (одно нейтральное обиходное имя + совершенно другое имя в полном варианте) и *Коля Корней* (нейтральное житейское имя обладателя + полное имя отца) являются особыми случаями и отражают особые ситуации.

В набор вариантов для обиходного называния включаются и привычное именование по имени-отчеству (*Николай Корнеич*), а также типовое «дядя + имя» (*дядя Николай*);

б) из набранного для называния людей языкового материала начинают отбираться те варианты, которые наиболее соответствуют личности. Учитываются психологические характеристики человека, его склонности, поступки. Здесь с полным основанием приходится признавать: в народном имени (перешедшем из разряда словоформ в другое слово), в имени для каждого дня виден характер

человека, видна судьба человека, потому что слово для называния выбирается не случайным образом. В этом смысле можно говорить о том, что определенное народом имя по своей роли приближается к прозвищу;

в) для стабилизации ситуации варианты именования, найденные людьми для человека, должны закрепиться, то есть в неизменном виде должны стать постоянным спутником обладателя. Объективность происходящего языкового процесса подтверждается тем, что бытование народного имени не зависит от того, принял его человек, которого так или иначе нарекли, или не принял.

Причина закрепления и постоянного употребления названных в работе обиходных имен видится в том, что бытовали они в ограниченном и неизменном людском пространстве, практически в однородных жизненных ситуациях.

2. Основания для образования обиходного прозвания от полного имени или от его сокращенной формы в рассмотренных здесь случаях таковы: рост человека (главный внешний признак); качества характера человека; его заслуги:

а) Николаи, имеющие уменьшительный суффикс в обиходных именах – это люди маленького роста (*Колек, Коляня, Колечка, Колюшка*). *Коля Ливят* – тоже маленький человек, щуплый к тому же, но был очень деловым, мастеровым, поэтому уменьшительных суффиксов к корню [кол'] не добавлено людьми;

б) Николаи, называемые в быту *Коля* или носящие житейское имя, образованное от полного (от слова *Николай*), – люди среднего роста (*Коля Косой, Коля Буран, Коля Рыжий, Коля Варин*) или высокие (*дядя Николай, Коля-Андрей, Коля Корней*);

в) называние по имени-отчеству с ростом не связано (*Николай Корнеич* – небольшой по росту мужчина);

2.1. Народное имя, конечно же, мотивируется качествами характера человека.

2.2. Обиходное имя зависит от заслуг человека, притом, не обязательно должностных. Наиболее уважаемые из названных людей – *Николай Корнеич, дядя Николай*; сильные, волевые люди – *Николашечка*; простые мужчины – *Коля Рыжий*,

Коля Косой, Коля Буран, Коля Ливят, Коля Варин; добрые, мягкие люди – *Колек, Коляня, Колечка, Колюшка*; люди особой судьбы – *Коля Корней, Коля – Андрей*.

2.3. Исследователи говорят о том, что полные имена громоздки, а неполные коротки для удобства: «В неофициальных ситуациях – дома, в кругу друзей, среди товарищей по работе – людей называют неофициальными сокращёнными формами имен. Они сложились в быту для повседневного употребления, так как полные имена бывают иногда громоздкими и неудобными при общении в семье, и особенно среди детей и подростков. Эти имена, тёплые, домашние («Катя, Маша, Петя, Серёжа»), противопоставляются строгим официальным именам («Екатерина, Мария, Пётр, Сергей»). [Суперанская, Сулова 1985: 110]. Продемонстрированные обиходные прозвания Николаев как раз опровергают это суждение. *Николай* – 7 звуков, *Колечка* – 7 звуков, *Колюшка* – 7 звуков, *Николашечка* – 11 звуков, *Николай Корнеич* – 15 звуков, *дядя Николай* – 11 звуков, *Коля-Андрей* и *Коля Корней* – 10 звуков; *Коля Рыжый, Коля Буран, Коля Косой, Коля Ливят, Коля Варин* – 9 звуков. Когда необходимо, люди и в обиходном назывании сохраняют официальное имя и даже увеличивают его (в том числе с присоединением парного слова).

Итак, собранные варианты обиходного именованя Николаев показали большое разнообразие житейских, бытовых формул называния людей вообще. Нередки случаи именованя людей по фамилии (это любят делать женщины в отношении своих мужей), именованя по отчеству («До сих пор в деревенском быту отчество употребляется как стилистический показатель уважительности, почтительности»). [Щербак 2007: 8]), а также разнообразные сочетаня и модификации имен, отчеств, фамилий, прозвищ, псевдонимов и любых обращений к человеку. Поэтому, как показало обобщение результатов исследования, продуктивно использование понятия «обиходное прозвание».

Бесспорно и объективно противопоставление «официальные – неофициальные имена».

Несправедливо называть полуименами (что встречаем даже в работе А.В. Сусловой и А.В. Суперанской «О русских именах») слова вида *Ивашка* и *Абрамище*. В целом от неточного определения В.К. Чиганова эти авторы уходят, но по традиции, а также с точки зрения сферы употребления, уничижительные имена называют полуименами.

В повести «Степь» А.П. Чехова главным лицом является мальчик Егорушка. Так на всем протяжении повествования называет автор своего героя, не боясь постоянного повторения этого слова. Ребёнка увозят из родного дома от матери. Он едет поступать в гимназию. Дядя ругает племянника за слёзы (называя «рёва»), священник отец Христофор уговаривает, рассказывая о важности учения (и называя «брат», «брат Егор», а впоследствии – «Ломоносов», «господин Ломоносов»), автор же просто жалеет мальчика, представляя его так, как звала мать.

На предмет обиходных прозваний были также исследованы рассказы А.П. Чехова «Соседи», «Попрыгунья», «Егерь». Показательно, что именованья героями друг друга и именованья для героев в авторской речи разнятся, что позволило исследовать освоение обиходных прозваний в детской речи.

Обиходное прозвание содержит очень большую информацию о человеке. Ещё в древнерусском языке была выработана система называния людей. А.В. Сулова и А.В. Суперанская описывают её [Суперанская, Сулова 1985: 43-45], опираясь на «Словарь древнерусских личных собственных имён» Н.М. Тупикова. Эта система работает в русском языке до сих пор не только в прозвищах, но и в обиходных именах, вообще во всех обиходных прозваниях.

Таким образом, в 30-90-е гг. XX в. и в начале XXI века в сёлах Моршани, Николине Инжавинского района Тамбовской области, в селе Сальниках Турковского района Саратовской области самым распространённым мужским именем было имя *Николай*, фактически выполнявшее роль имени *Иван*, которое обозначает русского человека. Собранные варианты называния *Николаев* в указанной местности обладали устойчивостью и сопровождали человека всю его взрослую жизнь. На основе

собранный языковой материал первоначально было сформулировано обобщение «обиходное имя», которое затем было скорректировано и расширено до «обиходного прозвания». Вводимое в научный оборот понятие «обиходное прозвание» воплощает и демонстрирует антропонимическую системность: представление о конкретном человеке и тех словах, которыми его называют окружающие в течение жизни.

ПРИЛОЖЕНИЕ VI. Таблица «Обиходные прозвания человека»



**ПРИЛОЖЕНИЕ VII. Тексты детской речи (к параграфу 6 главы II
«Продуктивная модель текстообразования детской речи»)**

1. Текст полного параллелизма как фонетическое упражнение.

Мальчик Дмитрий (1 год 9 месяцев), которого старшая сестра привела из сада, говорит, кого он там видел:

– Бик Ироха // Бык И-ыроха, – мальчик рассказывает о бычке Ерошке, Ерохе.

В первом словосочетании, являющемся фразой, наблюдается уподобление гласных «и-и». Чтобы сказать «бык», то есть расподобить «и-ы», ребенок делает усилие, останавливается, и это очень заметно. Уподобление и расподобление происходит в тождественных конструкциях в условиях текста полного параллелизма.

2. Текст полного параллелизма как словообразовательное упражнение.

Мальчик Дмитрий (2 года 3,5 месяцев) обыгрывает новое для него слово «проблема»:

– Паблема, пирэнема, динэма.

3. Текст полного параллелизма как инструмент познания морфологии языка.

Мальчик Дмитрий (1 год 8,5 месяцев) сидит на велосипеде, который ведет по дороге мать. Много мошек. Одна попадает ему в глаз, ее долго ему вынимают. Раньше летали комары, поэтому о мошках Дима «поет» как о комарах:

– Комаро попала /

– Накрае надила /

– Такрае мабала /

– Тимарара липала //

Это звучит как песня, как стихотворение.

4. Текст полного параллелизма как синтаксическое упражнение.

4.1. Упражнение в составлении текста из предложений, похожих на словосочетания.

4.1.1. Девочка Тоня (2 года 10 месяцев) говорит о тех домашних животных, которых она знает:

– Коня и Букэта наю //

– И Мику наю //

Девочка назвала коня, прозвище собаки и прозвище коровы.

4.1.2. Мальчик Дмитрий (1 год 10 месяцев) повествует о себе, как он себя понимает и представляет:

– Митя аро //

– Митя гола //

– Митя магутий //

– Митя арошый //

Без одежды бегающий мальчик видит себя хорошим, голым, могучим и опять хорошим.

4.2. Упражнение в составлении текста из простых предложений.

Девочка Таня (2 года 4,5 месяца) разочарованно вопрошает:

– С кэм мне пати а улиту?

– Варя уша.

– Пета ушел.

– Тона уша.

– Мама уша.

4.3. Упражнение в составлении текста из простых предложений, в которых намечается переход от модели полного параллелизма.

Мальчик Дима (1 год 11 месяцев) утром ест ягоды и рассказывает об этом сестре:

– Тяня, я ем бабаисик.

– Тям, – мальчик показывает в ту сторону, где ест. Для ребенка важно совмещение действия, вернее, происходящего, с тем, о чём он говорит.

– Тяня, ех! Ех бабаисик.

– Ихо бабаисик, – то есть еще на ягодку показывает.

4.4. Упражнение в составлении текста, состоящего из простого осложненного предложения.

Накануне старшая сестра рассказывала Наумову Дмитрию (4 года 5,5 месяцев) историю о Дракуле-вампире, и он, строя из деталей конструктора домики на подоконнике, тоже рассказывал о Дракуле. Утром следующего дня, еще находясь в постели, Дима говорит:

– Дракула страшно заревел и страшно заорал.

В предложении-тексте мальчик не повторил еще раз слово «Дракула», но 2 раза сказал слово «страшно», а глаголы «заревел» и «заорал» – синонимы. Это этап перехода к применению в речи закона речевой экономии: уменьшилось количество повторов, повторяемое слово заменяется синонимом.

4.5. Упражнение в составлении текста из сложных предложений.

Мальчик Дмитрий (4 года 1.5 месяца) обращается к матери с просьбой:

– Мама, ты компот сваришь, когда солнце встанет?

– А когда солнце не встанет – ты компот не сваришь.