

На правах рукописи



МИТРОФАНОВА Ольга Викторовна

**ТЕКСТООБРАЗОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Специальность 10.02.01 – русский язык

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Тамбов 2016

Работа выполнена в ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор
ПISКУНОВА Светлана Владимировна

Официальные оппоненты: **ГРИДИНА Татьяна Александровна (10.02.01),**
доктор филологических наук, профессор, заведующий
кафедрой общего языкознания и русского языка
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ЧЕРНОВА Любовь Афанасьевна (10.02.01),
доктор филологических наук, профессор кафедры
русского языка ГОУ Московской области
«Государственный социально-гуманитарный
университет (г. Коломна)

Ведущая организация: **ФГБОУ ВПО «Череповецкий
государственный университет» (г. Череповец)**

Защита состоится 25 марта 2016 года в 12.30 на заседании диссертационного совета Д 212.261.03 при ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» по адресу: 392000, г. Тамбов, ул. Советская, 181 «И», учебный корпус № 5, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией и авторефератом можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» и на сайте университета: <http://www.tsutmb.ru>

Автореферат разослан «___» _____ 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук, профессор



Л.Е. Хворова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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 языковой 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. Сегодня, когда стремление XX в. и первой половины XXI 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 в русле антропоцентрического направления современного языкознания, связанного с теорией текстовой коммуникации.

Исследование текста насчитывает многовековую историю, но речевой текст маленького ребенка пока еще не стал объектом лингвистического изучения. Детскую речь изучали 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, его идеи 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], а также 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, т.к. 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.

Развитие ребенка и 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 ребёнка, в изучение его речи.

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. Мак Уинни, 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. 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 Ленинградском пединституте работал в постоянном режиме семинар по детской речи, сейчас это Всероссийский семинар, постоянно действующий при Санкт-Петербургском педагогическом университете имени А.И. Герцена, руководителем семинара является С.Н. 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 опубликованы словари детской речи [Словарь детской речи 1994; Говорят дети 1996; Детская речь 1996]. Прежде подобные издания выходили только в двадцатых 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 с учетом исследования особенностей его семантики и структуры: – *уровневая организация* (Н.В. Черемисина, Л.М. Лосева, О.И. Москальская, Е.И.

Реферовская, З.Я. Тураева, Г.Я. Солганик и др.); – *связность как основное свойство текста* (А.А. Леонтьев, И.П. Севбо, К. Кожевникова, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя и др.), на семантическом уровне (Л.К. Чикина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, К.Ф. Седов, Е.И. Реферовская и др.), на коммуникативном уровне (Н.Н. Болдырев, Л.К. Чикина, Н.Д. Зарубина, К. Кожевникова, О.И. Москальская и др.); – *семантический аспект* (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, А.И. Новиков, Л.А. Чернова, Л.А. Черняховская, Т.А. ван Дейк, В.Я. Шабес и др.); – *прагматика текста* (А.Г. Баранов, Н.С. Болотнова, А.А. Ворожбитова, О.Л. Каменская, Е.В. Сидоров и др.); – *разработка теории текстовых единиц* (Л.Г. Бабенко, И.П. Смирнов, Н.Д. Арутинова, Л.М. Лосева, Е.И. Диброва, Г.В. Колшанский, О.И. Москальская, В.Г. Руделев, С.В. Пискунова, В.Г. Григорьев и др.).

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

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

Актуальность исследования связана с дальнейшей разработкой вопросов освоения детьми языка и речи и реализации коммуникативных навыков в условиях современного общения, что способствует дальнейшему развитию функциональной стилистики, теории коммуникативной лингвистики, лингвопедагогики, а также антропоцентрического и лингвопсихологического направлений.

Во второй половине XX века, на пересечении текстологии, лингвистики текста, поэтики, риторики, прагматики, семиотики, герменевтики, возникла теория текста, что нашло свое отражение в практике преподавания специальных лингвистических дисциплин, свидетельствовало о расширении и продуктивности данной методики и возможности рассмотрения природы детского текста, изучение которого выявило следующие 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, необходимы и достаточны для использования при анализе текста устной речи ребенка.

Детский текст, то есть текст от начального периода его порождения и восприятия, представляет собой с лингвистических позиций особое явление для науки, изучение которого 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.

Гипотезы исследования состоят в следующем: 1) анализ речи ребенка, при котором центром становится детский текст и все явления детской речи рассматриваются в тексте, позволяет получить ответ на не решенный наукой вопрос о том, каким образом маленький ребенок за два года овладевает сложнейшими языковыми механизмами; 2) для формирования текста в детской речи необходимо с первых дней жизни ребенка налаживание с ним полноценного, тактичного общения, в том числе речевого, а также понимание, осознание, поддержка и стимулирование речевых механизмов детского текстообразования родителями, детскими психологами и педагогами.

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 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) философские методы – метафизический на этапе сбора языкового материала и последующего отбора из него сегментов, диалектический (Сократ, Платон, Гераклит, Гегель, Э.В. Ильенков) 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 описания грамматической формы и семантики текста как компонента различных типов языковой подсистемы в коммуникативном 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 стадийного 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. Основу исследования по теории текста составляют: идеи Пражского лингвистического кружка (Н.С. Трубецкой, В. Матезиус, Р.О. Якобсон, Б. Гавранек, Йозеф Вахек, А. 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 грамматических средств в построении текста (А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Н.М. Шанский, Ю.М. Лотман, В.П. Григорьев, В.Г. Руделев, С.В. Пискунова, А.Л. Шарандин и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования основывалась на следующих документах: 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.); в дальнейшем исследование осуществлялось на базе Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Научная новизна исследования в связи с тем, что текст в речи ребенка не изучался или изучался фрагментарно [Цейтлин 2003; 2004; 2006; 2012; Ягунова 2013], заключается 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 *типология текста*; в разработке принципов квалификации текста ребенка как главной единицы 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. *Детский устный текст* в процессе овладения языком и освоения текстообразования – 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, завершённой, коммуникативной направленностью, смысловой наполненностью компонентов; повторения звуков, слогов и однотипных звуко-слоговых структур выступают в этих текстах как средства внутритекстовой связи. *Текст-лепет* – это стройное системное образование, оформленное фонетически и структурно. Организация лепетного текста 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 – 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. Результаты исследования дают возможность разрабатывать выверенные лингвистические, психологические и педагогические подходы к анализу детской речи, что способствует развитию теории текста и онтолингвистики. Область применения диссертации: теоретическая и практическая фонология, теория текста, прикладная лингвистика, практика обучения устной и письменной речи, практика преподавания лингвистических дисциплин в вузе и школе. В целом работа по выявлению организации, структуры устного текста детей поры формирования их речи помогает увидеть ранние этапы их интеллектуального развития и повлиять на это развитие.

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) подход.

На основе опыта Э. Бенвениста, Ю.С. Степанова, В.И. Кодухова, И.П. Распопова, А.М. Мухина, З.К. Тарланова, В.Б. Касевича, 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 Х. Штейнталя, В.М. Вундта, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова, 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, Тамбовская лингвистическая школа и 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.).

Использовался в диссертации 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.

Материалом исследования послужили наблюдения за формированием детской речи и порождением текстов в ней. Наблюдения проводились поэтапно с 1983 г. по 2015 г.

На первом этапе (1983 – 2007 гг.) собирался лингвистический материал (последовательно записывалась 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 – 2015 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 и получили положительную оценку на международных (Москва – 2011, Тамбов – 2012), Всероссийской с международным участием (Куйбышев – 2012), региональной (Тамбов – 2009) научно-практических конференциях; обсуждались на заседаниях научного семинара кафедры русского языка Института филологии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Основные положения и научные результаты диссертации изложены в 14 опубликованных соискателем научных работах, в том числе 4-х статьях в рецензируемых изданиях из перечня, рекомендованного ВАК.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (283) и приложений (тексты детской речи, таблицы). Общий объем – 274 стр.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* обосновывается актуальность темы диссертации, определяются объект и предмет исследования, обозначается степень изученности темы, формулируются проблема, цель, гипотеза и задачи исследования.

Глава I «Особенности детской речи и детского текста» в пяти параграфах обобщает научные данные о речевых механизмах порождения и развития детского текста, основных этапах освоения ребенком родного языка, выявляет проблемы актуализации воспроизводимых речевых единиц в тексте детской речи и коммуникативные условия их формирования.

В научной литературе детство определяется как «этап индивидуального развития, начинающийся с рождения и завершающийся взрослением» [Психологический словарь 2007], а детская речь – как «особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990].

Достаточно хорошую известность и результативность получили следующие теории становления детской речи: имитационная, теория речевых стимулов и реакций (Л. Блумфилда), модель языкового сознания в онтогенезе (П.П. Блонский), теория стадийного развития мышления ребенка (Ж. Пиаже), теория врожденных знаний (Н. Хомский), деятельностная теория развития языковой способности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). При анализе текстов в речи ребенка в диссертационном исследовании использовались идеи Жана Пиаже и представителей деятельностной теории становления детской речи.

Проведенные в 80-90-х гг. XX века исследования показали, что существуют две стратегии, или тенденции усвоения языка – аналитическая (левополушарная) и синтетическая, или холистическая (правополушарная), соответственно различают референциальных детей (которые говорят мало, но правильно для своего возраста) и экспрессивных детей (труднопонимаемых, «болтунов»). Можно говорить и о сложном переплетении обеих стратегий в речи большинства детей [Зубкова 1999, 2004].

В отношении к детской речи оцениваются в данном исследовании точки зрения ученых на характер речевой деятельности [Гаспаров 1996; Горелов, Седов 2001; Караулов 2010; Красных 2002; Негневицкая, Шахнарович 1981]. В тексте ребенка наблюдается единство стандарта и того нового, своего, которое вносит ребенок в усвоенную им текстовую форму.

Результаты изучения речи ребенка и речевых механизмов в биологии, психологии, педагогике, нейрофизиологии, в лингвистике, психолингвистике и онтолингвистике [Блум, Лейзерсон, Хофстедтер 1988; Блумфильд 1960; 1968; Выготский 1982; Гвоздев 1949; 1995; Гридина 2006; Дарвин 1953; Лурия 1979; Негневицкая, Шахнарович 1981; Харрис 1988] показали, что обращение к речи детей происходило, с одной стороны, специально, 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 [Никольский, Яковлев 1949; Пауль 1960; Шухардт 2010]. Наиболее точно механизмы овладения родным языком вскрыты в психолингвистике [Негневицкая, Шахнарович 1981]. Коммуникативные условия формирования детского текста связаны со звуковой средой и разговорной речью как формой языкового общения.

Ученые установили, что первоначально звуки воспринимаются ребенком 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 [Цивьян 2000]. Звуковые представления ребенка раннего возраста довольно полно отражаются в его речи. Признается положительная роль близких в формировании психики маленького ребенка: 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 становятся богатейшим источником информации практически для всех органов чувств [Авдеева, Мещерякова 1991]. Разные исследователи сходятся во мнении, что существенную роль в освоении родного языка играет «нянькино» речевое общение, «родительский» язык [Авдеева, Мещерякова 1991; Барановская, Исенина 2004; Белянин 2007; Матейчек 1992; Рыскина 1999].

При рассмотрении вопроса об особенностях разговорной речи как формы речевого общения используются определения и характеристики, разработанные лингвистами [Розенталь, Теленкова 1985; Русская разговорная речь 1983; Русский язык. Энциклопедия 1979; Сиротина 1983], а также учитывается опыт данного диссертационного исследования, связанный с выявлением особенностей детской речи в сравнении с параметрами разговорной речи взрослых.

Теория детского текста непосредственно связана с историей лингвистических исследований художественного текста, который, несмотря на то, что изучается с

древности, заслуживает дальнейшей разработки. В отечественном языкознании активно изучались такие свойства текста, как связность и цельность [Севбо 1969; Леонтьев А.А. 1976; Дридзе 1976; Зимняя 1976; Кожевникова 1979]. Впоследствии И.Р. Гальперин [Гальперин И.Р. 1981] выделяет сцепление, категории информативности, когезии, континуума (пространственного и временного), а также автосемантию, ретроспекцию и проспекцию текста, текстовую модальность, интеграцию и завершенность текста. З.Я. Тураева [Тураева 1986] 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 другие).

В начале XXI века в России ведущим направлением в разработке теории текста [Николина 2003; Валгина 2003; Бабенко, Казарин 2005; Земская 2010; Алефиренко 2012] стало изучение его как коммуникативной единицы, с помощью которой моделируется определенная коммуникативная ситуация, а также коммуникативно-прагматический принцип в определении текстовых категорий (Н.С. Валгина, Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин, И.Т. Касавин и др.). Исчерпывающе признаки текста, его грамматической формы и разноаспектной семантической структуры, типологии текстов, моделирования и актуального членения охарактеризованы С.В. Пискуновой [Пискунова 2002], что передает особенности языкового коммуникативного пространства.

Детский текст последовательно представлен в возрастной психологии и онтолингвистике, но его языковой материал рассматривается фрагментарно, т.е. учитываются только отдельные явления. В ходе диссертационного исследования проанализированы в системе тексты детской речи и их единицы самых разных этапов онтогенеза. Применение достижений возрастной психологии и онтолингвистики позволило вскрыть особенности детских текстов, применение открытий теории текста к анализу речи ребенка способствовало выявлению категорий детских речевых произведений (связность, цельность, завершенность), определению особенностей связности текста детской речи (предельная контактная когезия и эксплицитная ретроспекция). В ходе рассмотрения продуктивной модели детского текстообразования было сформулировано главное свойство детского текста – речевая парадигматичность. Анализ функций ритма в детском текстообразовании показал, что детский текст есть поэтическое произведение.

Классификация текстов в речи ребенка, овладевающего родным языком, состоит из следующих видов и разновидностей: 1) с учетом их эволюционирования: а) тексты **крика и плача**, б) тексты **гуканья**, в) тексты **свирели**, г) тексты **лепета** (произношения слогов), д) тексты **модулированного лепета** («лепетного говорения»), е) тексты **автономной (ситуативной) детской речи**, ж) тексты **настоящей речи**; 2) с учетом формы речи детского текста: а) **пассивная речь ребенка**, б) **монологи**, в) **диалоги и полилоги**; 3) с точки зрения отражения в детских текстах языковой системы: а) **текстовые образования**, б) **собственно тексты**, в) **тексты-языковые упражнения**.

В главе II «Детские речевые тексты от младенчества до младшего школьного возраста» в пяти параграфах отражены основные этапы лингвистических наблюдений за функционированием реальной речевой деятельности ребенка, рассматриваются характер текстов гуления, свирели, текстообразующая роль обиходных прозваний как компонентов ономастического лексического пространства в речи ребенка, функция повторов и продуктивность моделей детских текстов, а также системные звуковые образования в тексте-лепете и особенности сильных позиций современных русских фонем [ъ] [ь] на основе детского текстообразования.

Изучение *текстов гуления и свирели* показало, что данные речевые произведения, определяемые психологами как предречевые голосовые реакции или как предречевые вокализации, являются текстами, обладающими цельностью, завершенностью, коммуникативной направленностью и, следовательно, смысловой наполненностью компонентов. Повторы звуков, слогов и однотипных звуко-слоговых структур выступают в этих речевых образованиях в качестве средств внутритекстовой связи.

Тексты *гуления и свирели*, по данным лингвистов и результатам авторских наблюдений в ходе лингвистического эксперимента, близки по строю: [a – a – a] в 1,5 месяца, [a – э – эи – a – a] в 2-3 месяца, [ал' – л'э – jэ – лы] в 4 месяца, [a – дэ – дэ – да] в 6 месяцев [Кольцова, Рузина 1998]. С точки зрения звуковой организации, данные тексты характеризуются: а) по силе тона, то есть преобладания голоса над шумом (лишь в [д] шум преобладает над голосом, но за ним следует гласный, и звонкость согласного сохраняется); б) по длительности звучания: [a], [э], [j], [и], [ы], [л], [л'] – длительные (звуки с продолжительной выдержкой) и лишь [д] – мгновенный (звук с мгновенной выдержкой). Наблюдаемые в постоянном соседстве [a] и [э] близки по артикуляции. Гласный [a] выступает основным организатором и *плача*, и *текстов гуления и свирели* в силу уникального сочетания самых разных качеств в нем. Это самый слабый из всех звуков по силе выдоха и одновременно самый звучный, самый слышимый из всех гласных

и согласных, для образования которого не надо поднимать язык к небу. [А] часто начинает звуковые ряды *гуления* и *свирели*, повторяется в них, организуя связи внутри текста, часто выполняя роль обрамления текста, определителя его границ.

Главное отличие текстов *гуления* и *свирели* – их мелодичность. В.В. Зеньковский в книге «Психология детства» писал, что дитя прежде научается петь, чем говорить [Зеньковский 1996]. Исследователь отмечает, вслед за английским психологом Д. Селли, что первоначально не произнесением звуков занят ребенок, а развитием голоса вообще: сама артикуляция становится доступной только потому, что ребенок развивает свой голос как таковой, а это делает данный своеобразный человеческий инструмент гибким. Вот почему психологи утверждают, что в первые шесть месяцев жизни ребенок нуждается именно в эмоциональном общении со взрослыми, а педагоги подчеркивают, что в этот период в разговоре с ним важна веселая интонация, улыбка. В соответствии с таким качеством речи ребенка первого полугодия жизни, как мелодичность, наилучшими способами языкового общения с ним будут поэзия и песня. Вся мелодика языка, вся его система лучше воспринимаются через песню, через поэтический текст.

Системные звуковые образования в *тексте-лепете* младенца отражают функциональную значимость и особенности ритмической организации детской речи на первом этапе коммуникации. Так, мальчик Дима Н. (8, 5 месяцев) лепечет: [а – да – да / а – та – та / э – да //]. По характеру произнесения это напоминает стихотворение, но только плавно исполняемое, почти поющее. Есть основания определить данный отрезок речи младенца как *текст-лепет*, содержащий в себе зародыш предложения и текста одновременно. Это звуковая ткань, соединенная особой смысловой связью, последовательность речевых единиц – слоговых сочетаний и фонетических рядов. В первом речевом такте наблюдается повтор [да] – [да], во втором такте – повтор [та] – [та], в третьем – опять [да], гармонирующие звуковой рисунок представленного текста, ибо согласные [д] и [т] близки по месту образования – оба переднеязычные, зубные, по способу образования – смычно-взрывные. Пользуясь терминологией А. Квятковского [Квятковский 1966], можно сказать, что ритмический процесс здесь незавершенный, ибо в нем присутствует лишь малая мера, а большой меры, объединяющей только равные количества мер, нет; два стиха – равнодлительные, последний стих имеет другую длительность по отношению к первым двум. Если *гуление* можно сравнить с разучиванием песни, то *лепет* можно назвать уже сложившейся песней, хотя и без привычных взрослым слов. Произведения детского фольклора (например, колыбельные) приближены по строю к детскому лепету. В данном исследовании доказывается структурирующая и

текстообразующая 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.

Анализ сильных позиций современных русских фонем <ъ> и <ь> в тексте детской речи выявил последовательное и закономерное функционирование ударных гласных звуков [ъ] и [ь] в речевом тексте ребенка при освоении произношения согласных, сочетаний звуков в слоге, при освоении слов и их форм.

Большинство русских ученых-языковедов рассматривали <ъ> и <ь> только как слабые фонемы [Русская грамматика 1980]. Отмечают ученые и сильные их позиции [Панов 1984; Современный русский язык 2002]. В.Г. Руделев считает «вокалический нуль» <ъ> полноправной фонемой русского языка [Руделев 1998]. Полученные в ходе диссертационного исследования наблюдения над звуками [ъ] и [ь] не только в слабых, но и в сильных позициях подтвердили наличие этих фонем.

Первоначально в речи ребенка 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 добавочное ударение (как в сложных словах русского языка). Доказательством служит следующий текст, который был записан от Димы Н. (1 год 7 месяцев). Мальчик, показывая на игрушечную обезьянку и на географическую карту на стене, говорил: «*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]*». Ребенок, речевой текст которого передает удивление большой географической картой и миром, на ней изображенным (что выявлено на основе результатов фоносемантических исследований [Воронин 1982; Журавлёв 1991; Ломоносов 1979]), не только повествует о переживаемом, но и тренируется в произношении определенных согласных. Он передает 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, но которые ребенок 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 ребенку. Текст фиксирует обретение

ребенком фонологической зрелости. Соотношение звуков в монологе: гласные – 76 (59%), согласные – 52 (41%).

Освоение сочетаний согласных маленькими детьми происходит также с помощью ударных [ъ] и [ь]. Сначала 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 четкость звучания тех двух согласных звуков, которые потом сольются в одном слоге, но уже освоенные в отдельных слогах рядом, в одном слове. Так, мальчик Митя Н. в 1 год 10 месяцев поет строчку известной песни о солдате: «[а хадат пан'јот къваку / купит эк'ин'о //]». В слове [къваку] [ъ] разъединяет слог «ква» на два слога, выступая гарантом наличия двух согласных там, где раньше ребенок произносил в подобных случаях только один согласный звук.

Звуковые процессы при обучении детей грамоте аналогичны овладению устной речью, но на новом этапе языкового развития. Как показали наблюдения, при слоговом чтении ребенок увеличивает количество слогов в слове, в том числе и ударений в слове, таким образом, практически каждый слог становится ударным: «... «скачет»: [съ] – [ка] – [чэ] – [тъ], «девочка»: [д'э] – [во] – [чь] – [ка], ... «бублик»: [бу] – [бъ] – [ли] – [къ], ... «где»: [гъ] – [д'э], ... «холодов»: [хо] – [ло] – [до] – [въ], ... «комбайны»: [ко] – [мъ] – [ба] – [и] – [ны]... [Наумов, Митрофанова 2006: 27 – 28]. Детская речь потому представляет современные гласные [ъ] и [ь] в сильной позиции, что «редуцированные» прежде были таковыми в истории русского языка. В детской речи есть следы истории не человеческого языка вообще, а следы истории того языка, которым ребенок овладевает, а также наблюдается не прямое копирование прошлого (ведь ребенок слышит современный, далеко ушедший от древнего язык), а использование тех механизмов языка, которые заложены в его системе, в строении, звучании, письменном облике слов.

В диссертационном исследовании прослежено последовательное функционирование ударных гласных звуков [ъ] и [ь] не только в тексте речи маленьких детей, но и в речи детей-подростков и в речи взрослых людей при произношении звательной формы, при произношении предлогов, оканчивающихся на согласный, и при произношении конца слов разных других частей речи в разговорной речи, что дает основание считать <ъ> и <ь> полноправными фонемами русского языка.

Изучение текстов в речи ребенка периода дознакового использования языка доказывает, что тексты детской речи с большой степенью отчетливости выявляют особенности того или иного периода познавательного развития ребенка.

В ходе лингвопедагогического эксперимента было решено показать детям разного возраста одной семьи то, как четырехлетняя Тоня М. пишет свое имя и что она говорит при этом. В задачу входило также наблюдение за реакцией других маленьких детей на происходящее. Как и предполагалось, в соответствии с активным характером Тони, она вышла к доске (в доме школьная доска, ибо дети обучаются родителями в рамках семейного образования) и начала писать мелом слово «Тоня». При этом ребенок мерно пел, укладывая слова в ритмический, но однообразный эмоциональный рисунок: *«Палочка, палочка, палочка, сверху палочка. Кругляшок. Палочка, еще палочка. Посередине палочка. Кругляшок, палочка и палочка»*. Услышав первые слова, сестра Таня М. (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». Для более старшей девочки Тони палочка – это уже и черта, а ее текст – свидетельство сенсомоторного периода познавательного развития, но уже на этапе порождения письменной формы текста. Данное речевое произведение вписано в заданную коммуникативную ситуацию и мотивировано ею. Кроме напевности, представленный текст характеризуют повторы слов, произносимые одновременно с записью и комментирующие письмо. Использование прагматического аспекта анализа текста позволило определить цели сообщения ребенка, раскрыть тип его речевого поведения, акценты при конструировании текста.

Оценка ономастического пространства в исследуемом регионе позволила изучить, как обиходные прозвания становятся речевым достоянием маленького ребенка, овладевающего языком. Вначале это происходит в семье и связано с освоением слов, называющих ее членов. Характерными для периода освоения обиходных прозваний членов семьи являются тексты, в которых ребенок перечисляет по возможности каждого близкого человека. Например, в 4 года Дима Н. так рассказывал о брате и сестрах: *«Сначала первой / родилась Лиза // Потом первой / родилась Варя // Потом первой / родилась Вера // Потом первым / родился Петя // Потом первой / родилась Паша // Потом первой / родилась Тоня // Потом первой / родилась Таня // Потом первым родился я //»*. (В форме «родилась» ударение на втором слоге.) Все дети названы по старшинству. Эта последовательность выражения накладывает отпечаток на синтаксическую организацию текста. Все высказывания построены абсолютно одинаково с повторами слова «первый» и «родиться» соответственно на втором и третьем месте во фразе. Начинают высказывания наречия, задающие и противопоставление, и

последовательность: «сначала» (фраза 1) и «потом» (остальные фразы). Данные речевые предложения отличаются друг от друга только именами в конце. Слово «первый», ритмически обусловленное, означает счет единицами. Понятие об общем в области счета у ребенка еще не сформировалось, но ребенок как общее осознает появление человека на свет («родилась») и время совершения события вслед за другим («потом»).

Данный текст – свободный стих, или верлибр. В терминологии А.П. Квятковского, здесь народный дисметрический (т.е. нестопный) свободный стих, а именно фразовик [Квятковский 1966]. 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 трех слов. Также здесь наблюдается синтаксический параллелизм и параллелизм ритмический (строки 2 – 8).

Повторы играют исключительную роль в детской речи [Белянин 2007; Гвоздев 1948; Леонтьев 2005]. В устном разговорном тексте детской речи «*Сначала первой родилась Лиза...*» повторы играют определяющую роль в его звуковой, лексической и грамматической организации. Особенность связности детского текста в том, что она предельная, сверхизбыточная даже для устной речи. Нереализованные синтаксические позиции отсутствуют: ребенок только учится их реализовывать. Здесь начало формирования текста в собственной методике ребенка 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 ребенок всеми силами старается уравновесить содержание и его грамматическое выражение.

Изучение онимов было связано с необходимостью определения лексических групп в текстах речи ребенка. Поэтому задачей исследования было собирание тех слов, которыми в обиходе называли Николаев в селе Моршани и близлежащем к нему селе Николине Инжавинского района Тамбовской области, где проводилось наблюдение за детской речью. Собранные варианты обиходного наименования Николаев (*Коля, Колюха, Колька, Колечка, Колюшка, Колюня, Колян, Коляня, Кольшан, Николаша, Николашечка, Коля Ливят, Коля Косой, Коля Буран, Коля Рыжий, Коля Варин, Коля-Андрей, Коля Корней, дядя Николай, Николай Корнеич*) показали большое разнообразие житейских бытовых формул названия людей. Анализ позволил определить новое

антропонимическое понятие «обиходное прозвание», дающее представление о конкретном человеке и тех словах, которыми его называют окружающие в течение жизни. Вводимое в научный оборот понятие воплощает и демонстрирует антропонимическую системность.

Полный параллелизм речевого текста ребенка определен как универсальный инструмент создания связного, целостного и завершенного текста, что также свидетельствует о продуктивных моделях, по которым происходит текстообразование детской речи.

Модели текста изучали Т. ван Дейк, Р.Л. Солсо, У. Найссер, Н.А. Рубакин, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Ю.С. Степанов, В.В. Красных. С.В. Пискунова рассматривает модель текста как особым образом организованные в нем отношения единиц [Пискунова 2002], что является одним из условий успешного овладения информацией.

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

Названная текстовая модель работает при последовательном формировании языковой способности ребенка на каждом этапе его развития: фонетическое упражнение (приводимый ранее текст лепета [а – да – да / а – та – та / э – да //]); отработка словообразовательных типов («Величество, даздрючество»); освоение морфологических норм («Семак подавал Попова. Семак подавал Попову»); упражнение в составлении односоставных предложений, похожих на словосочетания («Волосинка у Пети. Волосинка у Лизы. Волосинка у Вари. Волосинка у Игоря. Волосинка у Романа. Волосинка у всех, кто в Новосибирске»); упражнение в составлении простых предложений («Тебя папа родил. Папа твои руки родил. Папа твои глаза родил. Папа твои брови родил. Папа твой лоб родил»).

Об особенностях упражнения в составлении параллельных простых осложненных предложений в рамках текста свидетельствует следующий пример: «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 //». В позиции рифмы оказалось одно и то же слово в конце фраз. Все высказывания, за исключением первого, не соответствовали действительности. Мальчик Митя Н. (3 года) не падал ни со стула, ни с койки, ни – тем более – со стола и с окна (имеется в виду подоконник). Предупреждения, сделанные родителями об опасности залезания на высокие предметы, были ребенком трансформированы, по аналогии с произошедшим, в подобные ситуации с тем же плачевным исходом.

В данном детском тексте ярко представлены рекуренты-повторы «я залез», «и упал», наблюдается своеобразная имплицитная внутрифразовая рекуррентность, вызванная наличием однородных членов, так что это речевое произведение – ряд фраз, построенных по одной схеме с общим грамматическим значением. Смысл фраз также схож, меняется лишь объект приложения первого названного действия. Фигура прибавления слов с одинаковым началом высказываний и одинаковым их концом при разной середине называется симплокой [Квятковский 1966; Русский язык. Энциклопедия 1979; Энциклопедический словарь юного литературоведа 1988]. Очевидна отработка определенного вида конструкции: «Предмет-субъект (точно не названный) + первое действие этого предмета + предмет, на который это действие направлено, + второе действие, являющееся результатом первого».

Особенности текстовой модели полного параллелизма состоят в следующем: 1) абсолютное слияние формального и смыслового тождества текстовых элементов, 2) предельное проявление контактной когезии, 3) многоярусность повторов как основа завершенности, 4) речевая парадигматичность. В работе представлены типы детских текстов с учетом их структуры в виде различных схем-моделей.

В **Заключении** излагаются выводы по результатам исследования, которые подтвердили гипотезу, научную новизну и актуальность работы.

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.

Детские тексты позволяют с достаточной степенью отчетливости вскрыть особенности познавательного развития ребенка и решить собственно лингвистические проблемы: наличие детского текста на первом этапе развития речи как одной из разновидностей в типологии текстов; последовательное формирование классификационных видов собственно детских текстов; особенности структуры диалогов "ребенок – ребенок", "ребенок – взрослый" и т.п.; соотношение единиц системы языка и функция единиц детского текста; полноправность ударных гласных [ъ] и [ь] в системе

фонем русского языка, установленная на базе наблюдений за последовательным и закономерным функционированием этих звуков в тексте речи маленьких детей. Демонстрируется в диссертации и подход к тексту ребёнка через первоначальное решение актуального для современной речевой коммуникации вопроса овладения сложнейшими языковыми механизмами, что имеет перспективу изучения детского текста для лингвистики, лингвopsихологии, лингвoпeдaгoгики, социoлингвистик и других гуманитарных наук.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях.

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. *Митрофанова О.В.* Классификация текстов в речи ребенка, овладевающего родным языком /О.В. Митрофанова// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина. – 2010.– № 5 (85). – С. 342-347 (0,5 п.л.).

2. *Митрофанова О.В.* Сильные позиции современных русских фонем <ъ> и <ь> в тексте детской речи /О.В. Митрофанова // Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина. – 2011. – № 8. – С.219-224 (0,5 п.л.).

3. *Митрофанова О.В.* Тексты в речи ребенка периода дознакового использования языка /О.В. Митрофанова // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2012. – № 7.2 (31) (Гуманитарные и общественные науки). – С.158-182 (0,4 п.л.).

4. *Митрофанова О.В.* Продуктивная модель текстообразования детской речи // Филологos. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2015. № 1 (24). – С. 60-65 (0,5 п.л.).

Статьи, опубликованные в других изданиях:

5. *Митрофанова О.В.* Роль согласного в образовании слога / Ю.П. Наумов, О.В. Митрофанова // Ключи к разумному чтению. Тамбов: Книжная лавка писателя, 2006. – С.14-36 (0,3 п.л.).

6. *Митрофанова О.В.* Системные звуковые образования в тексте-лепете младенца / О.В. Митрофанова // Проблемы дискурсивного анализа: Сборник научных трудов молодых филологов / Отв. ред. Р.П. Козлова, Н.Л.Потанина; Федеральное

агентство по образованию, ГОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – С.17-22 (0,3 п.л.).

7. *Митрофанова О.В.* Речевое развитие детей как фактор их успешного воспитания / О.В. Митрофанова // Создание культурной среды при обучении гуманитарным дисциплинам: материалы региональной научно-практической конференции 31 марта 2009 года / Отв. ред. В.А.Баранова, И.М.Молчанова. – Тамбов: Изд-во ИП Чернецова А.М., 2009. – С.77-80 (0,2 п.л.).

8. *Митрофанова О.В.* Тексты гуления и речевое общение с младенцами возраста до полугода / О.В. Митрофанова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. № 1 (15). – С.160-164 (0,25 п.л.).

9. *Митрофанова О.В.* Обиходные прозвания и освоение их ребенком / О.В. Митрофанова // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: Материалы 1 Международной научно-практической конференции 20-21 октября 2011. – Москва, 2011. – С.181-186 (0,3 п.л.).

10. *Митрофанова О.В.* Опыт семейного обучения / Ю.П. Наумов, О.В. Митрофанова // Актуальные проблемы русской филологии: юбилейный сборник к 80-летию профессора Н.Г. Блохиной / Отв. ред. А.С. Щербак; М-во обр. и науки РФ, ГОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С.288-295 (0,3 п.л.).

11. *Митрофанова О.В.* Функциональная значимость ритмической организации детского текста // Текст как единица филологической интерпретации: сборник статей 11 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20 апреля 2012 г., Куйбышев) / Отв. ред. А.А. Курулёнок. – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс», 2012. – С.168-172 (0,25 п.л.).

12. *Митрофанова О.В.* Текстобразующая роль повтора в детской речи / О.В. Митрофанова // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: сборник научных трудов X Международной научно-практической конференции (заочной) / Отв. ред. Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – С.169-171 (0,1 п.л.).

13. *Митрофанова О.В.* Буквализация значений слов в сновидениях / О.В. Митрофанова // Научное творчество XXI века: Сб.статей. Т.2 / Научн. ред. А.Я. Максимов. – Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр, 2012. – С.339-346 (0,4 п.л.).

14. *Митрофанова О.В.* Актуализация роли словосочетаний в тексте детской речи // Экология языка и речи: материалы международной научной конференции (12-13 ноября 2013 года) / отв. ред. А.С. Щербак; Минобрнауки РФ, ФГБОУ ВПО «ТГУ им. Г.Р. Державина», научно-образовательный центр «Русист». – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. С.218-222 (0,2 п.л.).