

9. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 216 с.
10. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
11. Миловидов В.А. Проблема коннотации: эпистемологический аспект // Языковая действительность и действительность языка : сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. – С.77–82.
12. Мкртычян С.В. Устный деловой дискурс : монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – 171 с.
13. Мкртычян С.В. Концепты-оппозиты СВОЙ – ЧУЖОЙ через призму российской деловой культуры // Горизонты психолингвистики: Мат-лы междуна-родн. науч.-практич. конф. (Тверь, 23–24 октября 2009 г.). – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – С.185–190.
14. Мкртычян С.В. Моделирование управленческого коммуникативного стиля в когнитивном аспекте // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2010. – № 5. – Вып. 3 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.74–96.
15. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 109 с.
16. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики : курс лекций. – Ч.2. Этнопсихолингвистика. – М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2007. – 228 с.
17. Ревзина О.Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка // Критика и семиотика. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2004. – Вып. 7. – С.11–20.
18. Сонин А.Г. Когнитивная лингвистика в России // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2010. – № 5. – Вып. 3 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.128–137.
19. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
20. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
21. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира : сб. науч. тр. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С.13–24.

УДК 81'246.2

Н.В. Мохамед

#### НЕОБХОДИМЫЕ И ДОСТАТОЧНЫЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ДЕТЬМИ ПРИ НЕМЕЦКО-РУССКОМ БИЛИНГВИЗМЕ

По результатам лонгитюдного наблюдения над развитием немецко-русского двуязычия у двух девочек (10 и 8 лет) рассматриваются необходимые и достаточные условия, влияющие на качество формирования и развития русского языка при его взаимодействии с немецким. Проводится краткий анализ актуального состояния уровня владения этими детьми русским языком.

*Ключевые слова:* двуязычие, промежуточный язык, динамическая система, речевые ошибки, компенсирующие стратегии.

Необходимо отметить, что подход к проблематике детского двуязычия осуществлялся мною с опорой на психолингвистическую теорию слова А.А. Залевской [2] и ее трактовку промежуточного языка как *динамического* образования, «которое постепенно формируется у индивида, овладевающего вторым/иностраным языком» [3: 47]. Промежуточный язык в большей или меньшей степени может быть приближен к уровню владения языком его носителями. Мне близки также идеи М. Парадиза [6], выдвинувшего на основе своих исследований когнитивной базы билингва (следует, вероятно, говорить о мультилингве) гипотезу о наличии единой концептуальной базы и отдельных языковых подсистем для каждого из языков, которыми владеет би/мультилингв. С опорой на названную теоретическую базу мною уже были предприняты попытки объяснения и анализа ошибок в речи моих детей, что нашло отражение, в частности, в публикациях [4; 5].

На момент написания этой статьи старшему ребенку, Кате, исполнилось 10 полных лет, а младшему, Ясмин, 8 полных лет. Обе девочки родились в Австрии, где языком, на котором говорит большинство населения, является немецкий язык. С рождения я общалась с детьми только на русском языке, а отец, для которого немецкий язык не является родным, только на немецком языке. Немецким языком отец владеет на очень хорошем уровне, хотя в его речи встречаются некоторые лексико-грамматические и синтаксические ошибки.

Воспитывая двуязычных детей, я ставила целью создание таких условий усвоения русского языка (далее – целевого языка), которые позволили бы детям не только овладеть языком на уровне как можно более приближенном к уровню владения носителями языка (т.е. детей того же возраста), но и сохранить статус русского языка как языка важного для повседневной жизни детей, на котором им хотелось бы общаться не только со мной, но и между собой.

Практика показала, что *этой цели невозможно достигнуть, если соблюдается только один принцип: «один родитель – один язык»*. Этот фактор является необходимым и достаточным только на самом раннем этапе речевого развития ребенка, когда основное общение происходит с матерью, а именно в возрасте от 0 лет и до того момента, когда ребенок начинает большую часть времени проводить в среде, где общение проходит на доминирующем немецком языке. Этот период наступил для девочек с началом посещения детского сада (Катя, в 3 года) и яслей (Ясмин, в 18 месяцев).

Трехлетний ребенок в силу своих возрастных особенностей лучше владеет языком, чем ребенок в 18 месяцев. Последствия более раннего для Ясмин по сравнению с Катей «отрыва» от материнского языка сказываются до сих пор: при прочих равных условиях Ясмин пока еще хуже владеет русским языком, чем Катя.

При усвоении целевого языка дети находятся в условиях, которые лучшим или худшим образом имитируют естественную языковую среду носителя языка. Рассмотрим сначала *качественные характеристики* данных условий, к которым, на мой взгляд, относятся следующие.

1. Ежедневное общение на целевом языке как минимум с одним из родителей/взрослым носителем языка.

2. Регулярное более или менее тесное общение с более широким кругом взрослых носителей языка, часть которых образует круг ближайшего общения ребенка (другие члены семьи, друзья семьи), а другая часть – дальний круг общения детей. К последнему относятся взрослые носители языка, которые являются и для ребенка, и для его семьи чужими/незнакомыми или малознакомыми.

3. Регулярное более или менее тесное общение с другими детьми, которые могут быть старше, младше или быть ровестниками детей. Каждая из этих групп заставляет ребенка по-разному реагировать и мобилизовать свои языковые ресурсы, так как роль ребенка в зависимости от возраста участника русскоязычной коммуникации меняется.

4. «Языковой фон». Ребенок растет и усваивает речь не только в ситуациях, которые требуют его активного участия как ребенка-слушающего и ребенка-говорящего. Под языковым фоном я понимаю звучащую речь, которая не обращена непосредственно к ребенку, а следовательно и не требует его активного участия. Языковой фон поддерживает языковые ресурсы целевого языка ребенка в состоянии «боевой готовности», их легче активировать при поддерживающем влиянии языкового фона.

5. Виды деятельности, которые протекают при участии русского языка и роль ребенка в данных видах деятельности. Например, игра, учеба, выполнение обязанностей по дому и т.д.

Для оценки *количественного фактора* важны частотность общения на целевом языке, интенсивность этого общения и длительность нахождения в языковой среде целевого языка.

Усвоение русского языка девочками проходило в следующих *условиях*.

С рождения я говорила с детьми только на русском языке. До достижения трех лет русский язык был основным языком общения для Кати, для Ясмин русский сохранил свой статус основного языка общения только до 18-месячного возраста. Все основные виды деятельности детей в указанном возрасте протекали в основном на русском языке. В этом возрасте девочки не имели возможности общаться с другими русскоязычными детьми.

По достижении 2-летнего (Катя) и 1,5-летнего (Ясмин) возраста девочки начали более или менее регулярно (один раз в две недели или один раз в месяц) общаться на русском языке еще с одним взрослым, который не являлся членом семьи. По достижении детьми возраста 5,5 лет (Ясмин) и 7 лет (Катя) круг регулярного общения с русскоговорящими взрослыми еще несколько расширился: два года подряд детей раз в неделю забирали из школы русскоговорящие няни и дети имели возможность говорить с ними на русском языке.

С началом посещения яслей и детского сада произошли следующие важные изменения: большую часть времени дети начали проводить в немецкоговорящей среде, и эта ситуация не изменилось и до сих пор. Общение с матерью на родном языке сократилось до 2–3 часов в день. В детском саду дети начали общаться с другими детьми на немецком языке. Значимость немецкого языка для детей как языка, на котором они общаются с другими детьми, становится все более ощутимой. Русский язык уступает свое доминирующее положение немецкому языку. Конкурировать с немецким русский язык мог только в эмоционально важной для ребенка сфере – общение с матерью, которая не только продолжала говорить с детьми на повседневные темы, но также занималась с ними такими важными видами деятельности, как игра, прогулки, чтение и комментирований книг, картинок, пение песен и т.д.

В возрасте от 3 до 4,5 лет (Катя) и от 1,5 до 3 лет (Ясмин) дети общались между собой по-немецки, а с матерью по-русски. Ситуация резко изменилась, как только девочки первый раз на 2 месяца приехали в Россию и имели возможность посещать группу детского сада, где Катя и Ясмин были самыми старшими детьми

(в России девочки были три раза). С этого момента дети начали активно общаться на русском языке и друг с другом. Обе девочки говорили с акцентом, о правильности речи на этом этапе было еще трудно судить, поскольку часть ошибок могла быть объяснена возрастными особенностями детей, развитием их речевого аппарата. В этом возрасте Катя открыла для себя новые возможности использования русского языка с немецкоговорящими собеседниками, а именно, она говорила по-русски с немецкоговорящими взрослыми, для того, чтобы показать собеседнику, что она устала, не хочет говорить на данную тему или не хочет заниматься той или иной деятельностью.

Общаясь друг с другом, дети использовали оба языка, при этом переход с одного языка на другой зависел от ряда факторов: если какая-либо ситуация переживалась детьми изначально на немецком или, соответственно, на русском языке, то на тему, отражающую эту ситуацию позднее, дети говорили на том языке, на котором был приобретен данный жизненный опыт. Особенно ярко эта тенденция проявлялась в играх. Кроме того, в зависимости от того, какой язык использовался детьми, можно было определить, кому из родителей предназначена передаваемая информация, даже если дети и не обращались непосредственно к одному из них.

Говоря друг с другом на русском языке, девочки сформировали свой *языковой коллектив*, который на начальной фазе своего создания противопоставлял себя матери. Это выражалось в том, что дети высказывали сомнения в языковой компетенции матери. Обе девочки делали в речи одну и ту же ошибку и при попытке матери исправить ее утверждали, что именно их вариант является правильным. Этот этап, который прошел довольно быстро, является важным для формирования чувства принадлежности к русскоязычному языковому коллективу, что, безусловно, повышает статус русского языка. Данный языковой «мини»- коллектив в определенной мере компенсировал потребность детей в общении на русском языке с другими детьми.

Как только на первый план вышли условия, неблагоприятные для поддержания и развития русского языка детей, потребовалось введение компенсирующих мер через использование мультимедиаальных средств. Книги читались мною только на русском языке; активно прослушивались звуковые сказки; мультипликационные фильмы можно было смотреть также только на русском языке. Последние очень помогли детям расширить свой словарный запас, а также позволили приобрести языковые знания помимо непосредственного участия матери, как это и происходит в естественных условиях. Положительную роль сыграл также тот фактор, что дети любили не только многократно смотреть один и тот же фильм, но и после каждого просмотра интенсивно «играли» в увиденное, перенимая ту или иную роль и воспроизводя дословно сказанное героями фильма.

Когда детям исполнилось 4 (Ясмин) и 5,5 (Катя) лет их постоянно действующий языковой коллектив расширился, поскольку дети начали регулярно и интенсивно общаться и играть еще с одним ребенком-билингвом (девочкой-инвалидом, с задержкой в умственном развитии, но с высокой социальной компетенцией). Этот ребенок хорошо понимал русский язык, но говорил на нем плохо. Следовательно, дети не могли расширить свой словарный запас или же обогатить грамматико-синтаксический репертуар. Однако, благодаря регулярному общению с их подругой на русском языке не только поддерживался высокий статус русского языка, но и языковые ресурсы детей были постоянно в работе. Кроме того, была сформиро-

вана сильная положительная эмоциональная связь с этим ребенком, и через нее и с русским языком. Важность этого общения для детей сохраняется до сих пор.

С того же увеличилось также число спорадических контактов с другими детьми – носителями русского языка, которых девочки случайно встречали в транспорте, на детской площадке, в школе, в отпуске и т.д. Общение с другими детьми на более слабом языке позволяет также поддерживать высокий статус русского языка для ребенка. Это проявляется, в частности в том, что дети никогда не отказывались говорить по-русски. Если у них возникали трудности чисто языкового порядка, то девочки вырабатывали *компенсирующие стратегии*, позволяющие им оставаться хотя бы формально на уровне «русского языка». Так, Ясмин часто не хватало словарного запаса, чтобы рассказать о пережитых в садике или в школе событиях, поэтому она целевую информацию передавала по-немецки, вставляя немецкие фразы в русскоязычную «рамку»: *Она сказала Ich will nicht im Hof spielen, а я ей ответила So darf man nicht machen*. К этому способу компенсации своего языкового дефицита Ясмин прибегала чаще, чем Катя.

Эту компенсирующую стратегию языкового поведения применяла также и Катя, когда пыталась рассказывать о событиях, пережитых ранее «на немецком языке». Однако, поскольку Катя лучше владеет русским языком, при нехватке словарного запаса она раньше чем Ясмин (уже с 7-летнего возраста) начала спрашивать меня, как сказать то или иное слово по-русски, а затем активно использовала это слово в речи. Часто Катя, не спрашивая, сразу «переводила» немецкое слово на русский язык (например, когда сердилась, то говорила *Закрой свой клюв!* по аналогии с немецким *Halt den Schnabel*).

Ясмин делала попытки перейти на немецкий язык в следующих случаях: а) при нехватке словарного запаса (в 6 лет: *Мама, мы взяли Wasserschlange и вытрели горку*); б) при медленной скорости активации имеющегося русского словарного запаса. Оба фактора, скорее всего, действовали всегда одновременно. При возникновении подобных затруднений Ясмин всегда спрашивала меня, можно ли ей рассказывать дальше по-немецки. Этот период продолжался до 7-летнего возраста. Типичная для Ясмин в то время вербальная реакция, сигнализирующая о возникших языковых затруднениях: «А, все-равно! Буду рассказывать по-немецки!». Однако далее Ясмин рассказывала хотя и на «ломанном», но все-таки на русском языке. Она включала в речь большое количество немецких слов. В построении фраз можно было также заметить сильное влияние немецкого языка.

В возрасте 8 лет Ясмин начала использовать иной способ компенсации дефицита своего словарного запаса, а именно, спрашивать, как сказать то или другое слово по-русски. В возрасте 8,5 лет Ясмин впервые спонтанно начала рассказывать по-русски о событиях, пережитых на немецком языке, если для этого можно было использовать лексику, «обслуживающую» также события, пережитые на русском языке. Например, *Мама, сегодня в школе Нина сказала, что она тоже не любит ...* Однако, как только речь заходила о более специфических вещах, то Ясмин тотчас же переключалась на «рамочную стратегию».

Сделанные наблюдения по переключению с одного языка на другой показывают, что умение пользования имеющимися языковыми ресурсами обоих языков также подвержено развитию, как и расширение словарного запаса, усвоение новых грамматико-синтаксических структур построения высказывания и т.д. С возрастом Ясмин научилась лучше пользоваться своими знаниями русского языка. Ей стало легче переключаться с одного языка на другой, если были задействованы

области личного опыта, которые обслуживались как русским, так и немецким языками. Эти области связаны, по-видимому, через единицы ядра индивидуального лексикона ребенка с некоторыми базовыми единицами жизненного опыта ребенка. Этот опыт частично приобретался при участии обоих языков.

Развитие умения пользования своими языковыми ресурсами в критических для коммуникации ситуациях (критических в смысле вызывающих наибольшие языковые затруднения) проходит через приобретение ребенком опыта активации единиц ядра лексикона русского языка при передаче информации о жизненном опыте, который был приобретен при участии только или в основном немецкого языка. Дети учатся лучше управлять процессами активации и торможения обоих языков (см. ссылку на высказывания Э. Бьялисток о своеобразном механизме контроля у билингов: [3: 66]).

Рассмотрим теперь фактор, названный выше «языковым фоном», который было наиболее трудно компенсировать. Мною были предприняты разные попытки создания условий, имитирующих языковой фон, наиболее удачной из которых было использование передач русскоязычного радио. Дети (начиная с 7 и 8,5 лет) чаще всего слушали «Детское радио», при этом одна из передач прослушивалась интенсивно, а затем дети занимались своими делами при работающем дальше радио. Если же девочки слышали вне дома русскую речь, не обращенную непосредственно к ним или ко мне (на улице или в транспорте), то они сразу же становились активными слушателями, поскольку звучащая русская речь была чем-то необычным для них в данном контексте. Следовательно, подобные ситуации не являлись языковым фоном, как это было бы при нахождении в русскоязычной среде. Языковой фон создавался тогда, когда дети присутствовали при моих разговорах с другими русскоговорящими знакомыми взрослыми (как носителями языка, так и взрослыми, для которых русский не является родным языком).

Рассмотрим теперь *уровень владения языком детьми*, достигнутый на момент написания данной статьи под влиянием указанных выше факторов, а также возникающие в связи со сделанными наблюдениями проблемы и задачи дальнейших исследований.

*Произношение.* Девочки говорят с акцентом, однако, по оценкам русскоговорящих носителей языка, которые постоянно не проживают в Австрии, они говорят по-русски хорошо. По-мнению одного взрослого, который имел возможность регулярно общаться с детьми по-телефону и лично, начиная с возраста, когда детям исполнилось 3 и 4,5 года, произношение девочек улучшилось: у Кати при достижении 7,5 лет, у Ясмин при достижении 6 лет. Я могу предположить, что положительные изменения произошли, когда дети начали учиться читать по букварю Н.С. Жуковой [1], сочетающем в себе традиционную и логопедическую методики. В этот период Ясмин начала спонтанно и не только при чтении, выговаривать твердое «р», чего не наблюдалось ранее.

*Имя существительное.* Девочки употребляют имена в *мужском, женском и среднем роде*, умеют изменять имена по *числам*. При этом наиболее частотная лексика изменяется в соответствии с нормативными правилами русского языка. Анализ изменения существительных по числам показывает, что выделенные девочками окончания множественного числа *-и, -ы* добавляются даже к тем существительным, которые в русском языке имеют иные формы множественного числа, которыми девочки еще не владеют.

При изменении существительных *по падежам* обнаруживаются следующие тенденции: наиболее частотные слова, усвоенные детьми часто в раннем возрасте, в основном, склоняются правильно (*я увидела мальчика, слона*), в остальных случаях девочки используют формы именительного падежа (Катя, 9 лет: *Слава тебе богу, нету сейчас эти мухи. Я тоже хочу быть бегемот.*). Наиболее уверенно чувствуют себя дети, употребляя формы родительного и винительного падежей, что, возможно, определяется частотностью управляющих падежами глаголов, а также сочетаемостью глаголов с определенным набором существительных.

Возможно, репертуар падежных окончаний, активируемых глаголом и именем, представляет собой системы разной степени упорядоченности, в которой имеются «островки» надежных знаний, а также некоторое «хранилище» еще не упорядоченных знаний. Неупорядоченных в том смысле, что имеется как опыт словоизменения по падежам, так и репертуар использованных окончаний, однако, создается впечатление, что выбор подобных окончаний часто носит случайный характер. Эти окончания несут некоторую общую функцию «показателя того, что слово изменяется по падежам», насколько уместно сочетание данного окончания именно при изменении данного слова в данном падеже не имеет значения.

В группе неупорядоченных в указанном выше смысле окончаний может наблюдаться тенденция к самоупорядочиванию и оформлению в структуру через выделение некоторых ядерных единиц. Мои наблюдения показывают, что определенные окончания начинают чаще использоваться как показатель изменения существительного по падежам. Например, любимым окончанием Ясмин является окончание *-ов*, сигнализирующее о том, что слово было изменено. Для большей ясности того, как развиваются навыки словоизменения по падежам, а также факторов, определяющих это развитие в речи ребенка-билингва, необходимо рассматривать данное развитие падежной системы в сравнении с доминирующим немецким языком, поскольку происходит постоянный перенос знаний и навыков из одной области в другую.

**Местоимение.** Дети владеют всеми формами личных, вопросительных, отрицательных местоимений и умеют их правильно изменять по падежам (исключение составляет творительный падеж).

**Глагол. Время:** девочки умеют правильно использовать в настоящем, прошедшем и будущем времени наиболее частотные глаголы, которые, по-видимому, относятся к индивидуальному ядру их лексоконов. При образовании форм будущего времени проявляется тенденция использования аналитических форм *я буду читать*. Будущее действие, передаваемое одной глагольной формой (*я почитаю*), употребляются довольно редко, хотя нет трудностей в понимании подобных слов. Необходимо отметить, что в немецком языке будущее время также образуется с помощью вспомогательного глагола (*ich werde lesen*).

**Вид:** Девочки еще не полностью владеют средствами формального выражения глагольного вида, хотя они и различают совершенный и несовершенный вид. Дети пытаются компенсировать отсутствие необходимых знаний имеющимися в их распоряжении средствами: *Они упали и затем они пали, пали, пали.... три часа спустя они все еще пали* (падали, Ясмин, 8 лет).

**Наклонение глагола:** Дети умеют, в основном, правильно строить фразы с глаголами в изъявительном, сослагательном и повелительном наклонениях. Необходимо отметить, однако, что при построении фраз в повелительном наклонении не всегда выбирается подходящий глагол: *Полети !* вместо *Лети!* (Катя, 9 лет).

Управление глагола: девочки не всегда употребляют нужный предлог после того или иного глагола или же, наоборот, употребляют предлог там, где его не должно быть. Обращает на себя внимание то, что последующее изменение предложного объекта происходит уже в падеже, задаваемом данным предлогом. Например, *я подожду на тебя* (Катя и Ясмин). Русский глагол *подождать* имеет беспредложное управление, предлог употребляется детьми под влиянием немецкого языка (*ich werde auf dich warten*), который также задает падеж.

Более пристальное рассмотрение высказываний детей, в которых наблюдаются случаи предложного управления глаголов, позволяет обнаружить как бы два блока: один блок образует «глагол+предлог» (собственное управление глагола), а другой блок – «предлог + имя существительное/местоимение» в задаваемом предлогом падеже (за предлогом всегда стоит какая-то ситуация). Местоимение, употребленное после того или иного предлога, взятое вне контекста, вполне соответствует норме русского языка (например, *за ним*). Сбои обнаруживаются при соединении блоков «глагол» и «предлог с местоимением/именем»: *она бросила за ним мыло* (т.е. *она бросила в него мыло*, Ясмин 8,5 лет).

Представляется, что в данном случае отсутствуют межсистемные ассоциативные связи между данным глаголом и требуемым предлогом. Речь Ясмин показывает, что «слабым» местом является знание того, какой предлог следует употребить или не употребить после глагола. Однако, если предлог выбран (даже если выбор был неправильным), то он, как правило, активизирует знания о допустимом сочетании данного предлога с той или иной падежной формой имени или местоимения.

Предлог. Дети правильно употребляют предлоги для обозначения направления движения, местоположения, принадлежности. Имена и местоимения после предлогов склоняются также без ошибок: *в* (где? куда?) *в город, в ванне*; *к* (к кому? куда?) *к крестьяну, на* (где?) *на другой стороне*; *за* (за кем?) *за ним, на* (на чем?) *на мыле споткнулась*; *у* (у кого?) *у меня*.

Синтаксис. Самыми первыми синтаксическими структурами, которыми овладели оба ребенка, являются формы простого и простого распространенного предложений, формы вопросов с вопросительным словом (*Кто? Что? Когда? Где? Почему? Зачем? Как?*), формы сложносочиненного предложения с союзами *и* и *а*. Катя (9 лет): *Ты сиди на яичке, а мы его украдили* [играли в динозавров]; *вертится ... вертелась ... я больше не вертится, а раньше вертелась*; *я для микробов вкусная, а Яська для комаров*; *Мистер Бин проехал через беби* [мимо] *и они плакали*.

Синтаксис сложноподчиненных предложений, которые были усвоены детьми позднее, обнаруживает следы влияния немецкого языка: он послужил основой для «копирования» многих синтаксических структур. При этом в зависимости от особенностей индивидуального речевого поведения в типичных для каждого ребенка коммуникативных ситуациях, которые инициировались ребенком и в которых он пытался активно достичь поставленных целей, развиваются и усваиваются *разные* синтаксические структуры. Имеются структуры, которые встречаются в речи только одного ребенка. Например, Ясмин часто употребляет формы косвенного вопроса, которые полностью отсутствуют в речи Кати. Овладение этой синтаксической формой явилось результатом индивидуального речевого поведения: Ясмин любит все организовывать, часто предлагает ту или иную деятельность (*А если мы пойдём на площадку?* Вместо: «Пойдем на площадку») или пытается путем интенсивных «переговоров» добиться желаемого для нее результата. С другой стороны, Ясмин очень редко использует формы условных предложений в сослагательном наклоне-



нии, которые часто можно встретить в речи Кати. Последняя очень любит представлять ситуации «Что было бы, если?».

В связи со сделанными общими наблюдениями над развитием синтаксиса можно сделать следующие выводы.

1. Дети усваивают одни и те же синтаксические структуры в ситуациях, когда их инициатором и вовлекающим в деятельность лицом является русскоговорящий взрослый, который в каждом случае пытается осознанно или неосознанно достигнуть того или иного желаемого результата (поведенческого, коммуникативного и т.д.). Достижение своих целей говорящий взрослый оформляет определенным образом. Для детей данная ситуация, переживаемая совместно, представляет собой некоторый образец, который они усваивают через индивидуальную интенсивную переработку. Приобретенный таким образом языковой опыт детей обладает во многом сходными чертами.

2. Взрослый, говоря с детьми, адаптирует свою речь, ориентируясь на собственные представления о том, насколько ребенок в данном возрасте может понять обращенную к нему речь. Речь взрослого, который говорит с ребенком, отличается от его речи при разговоре со взрослым собеседником: она упрощается. Понятно, что первоначально будут усвоены ядерные более простые синтаксические структуры, которые гарантируют коммуникативно необходимое и достаточное качество понимания. Возможности языкового самовыражения ребенка на начальной стадии языкового развития еще очень ограничены и, возможно, структуры целей его деятельности имеют более конкретный непосредственный характер, что также находит свое отражение в тех или иных синтаксических формах высказывания.

3. Дальнейшее развитие ребенка как говорящей личности проходит в направлении усложнения структуры целей коммуникации. Ребенок вырабатывает новое (измененное) коммуникативное и языковое поведение, что не может не оказать влияния на усвоение синтаксических структур целевого языка. Определенный стимул вызывает соответствующую реакцию: речь взрослого, говорящего с данным ребенком, изменяется, в ней появляются иные синтаксические структуры, которые отсутствовали в речи взрослого ранее. С этого момента начинается более заметная дифференциация в овладении синтаксисом детей, которые растут и усваивают целевой язык в сходных условиях. Можно сказать, что *ребенок в определенной степени сам управляет своим речевым развитием.*

Итак, на языковое развитие ребенка оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы; к последним относятся психические и психологические характеристики ребенка, который уже является сложной личностью со своей системой ценностей и приоритетов; личностью, которая стремится достигнуть важные для себя цели, используя для достижения этих целей язык. При этом на разных стадиях развития языка возникает более или менее острая потребность в том или ином «инструментарии» (усвоении определенных слов, грамматических и синтаксических явлений и т.д.), последний имеет индивидуальный характер и может не совпадать у разных детей даже при наличии константных внешних условий.

Сделанные выводы основаны на наблюдениях за языковым развитием двоих детей, которые растут и усваивают русский язык при действии указанных выше внешних условий. Представляется, что корректное сравнение наблюдений, сделанных над развитием разных детей-мультилингвов (как отмечалось выше, билингвизм является одной из форм мультилингвизма), возможно при учете некоторого стандартизированного набора внешних и внутренних факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова Н.С. Букварь : учеб. пособие – М.: Эксмо, 2008. – 96 с.
2. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека : учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.
3. Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия : монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. –144 с.
4. Мохамед Н.В. Исправление ошибок в речи ребенка билингва: психолингвистический эксперимент // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 2 (10). – С.86–91.
5. Мохамед Н.В. Взаимодействие лексиконов двух языков при порождении речи ребенком-билингвом // Горизонты психолингвистики : мат-лы междунаrodn. науч.-практич. конф. (Тверь, 23–24 октября 2009 г.) / отв. ред. Е.М. Масленникова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – С.319–322.
6. Paradis, M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system // Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Springer, 2007. – Pp.3–28.

СООБЩЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 801.73

В.В. Воробьева

СУБСТАНДАРТНАЯ МЕТАФОРА  
КАК ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИДЕЙ

Метафорический потенциал субстандарта как одного из современных путей отражения действительности определяет особый статус субстандарта не только в реальной ситуации, но и в художественной действительности. Субстандартная метафора трактуется в статье как средство оптимизации рефлексивных процессов при понимании художественного текста.

*Ключевые слова:* субстандарт, метафора, рефлексия, смыслы, понимание текста.

Актуальной в исследовании метафоры и субстандарта можно назвать проблему старых и новых метафор. Живые и мертвые метафоры всегда вызывали интерес у исследователей, их противопоставление представляется важным с точки зрения анализа специфики значения. С одной стороны, «мертвые метафоры особенно интересны нам, поскольку ... можно сказать, что мертвые метафоры – это те, которые выжили. Они умерли от постоянного употребления, но именно оно и свидетельствует о том, что они удовлетворяют некую семантическую потребность» [3: 313]. Полагают, что мертвые метафоры имеют собственные вхождения в лексикон и поэтому являются частью прямого значения слова; Е.В. Белецкая [1: 79] приводит мнение Дж. Лакоффа и М. Тернера, что такой взгляд ошибочен, поскольку ошибочно само предположение о том, что наиболее живым и активным в нашей когнитивной деятельности является то, что осознается.