

19. *Smith Ph., Turner J., Brown P., Henry L.* The distinct contributions of age of acquisition and word frequency in auditory word perception // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2006. N 59 (12). P. 2121–2134.

20. *Stella M., Beckage N. M., Brede M., De Domenico M.* Multiplex model of mental lexicon reveals explosive learning in humans // *Scientific reports*. 2018. N 8 (1). P. 2259. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-018-20730-5> (data obrascheniya: 07.08.2018).

21. *Tabor W., Tanenhaus M. K.* Dynamical system for sentence processing // *Connectionist Psycholinguistics* / M. H. Christiansen, N. Chater (eds.). Ablex Publishing. 2001. P. 177–211.

Н. К. Онипенко

ГРАММАТИКА ТЕКСТА В ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-012-00650
«Семантические категории в грамматическом строе русского языка»,
проект № 18-012-00263 «Семантико-грамматический словарь русских глаголов»

В результате анализа детских текстов выявляются последовательность формирования у детей функционально-коммуникативных моделей речевой деятельности, этапы освоения средств обнаружения точки зрения, условия референциального выбора. Для анализа детских сочинений и изложений применяется модель четырех ступеней интерпретации текста, в соответствии с которой рассматриваются различные типы связности и приемы создания композиционной целостности текста.

Ключевые слова: порождение текста, коммуникативный регистр речи, местоимение, референциальный выбор, референциальный конфликт, связность, композиция.

N. Onipenko

THE GRAMMAR OF THE TEXT IN THE ONTOLINGUISTIC ASPECT

The research seeks to establish how functional communicative models of speech activity are formed in children, how the means of detecting the point of view develop and what determines the conditions of referential choice based on the analysis of children's texts. In order to analyse children's creative writing works, a model of four stages of text interpretation is used, according to which various types of coherence and methods of creating the compositional integrity of the text are applied.

Keywords: text generation, communicative register of speech, pronoun, referential choice, referential conflict, coherence, composition.

Настоящая статья посвящена функционально-коммуникативному анализу текстов, написанных детьми в возрасте от 7,5 до 10 лет. Функционально-коммуникативный анализ текста, разработанный в рамках концепции коммуникативной грамматики [5], строится по модели «4-х ступе-

ней интерпретации текста» [5, с. 455], которая соединяет системно-грамматический и текстовый подходы, устанавливает вертикальные связи между языковыми единицами разных уровней и композиционными приемами создания целостного текста.

Формирование коммуникативно-текстовой компетенции здесь понимается как постепенное освоение ребенком основных свойств текста, последовательное продвижение по уровням текстовой организации: от репертуара языковых средств — к способам соединения языковых единиц в сложные синтаксические структуры и регистровые блоки, а далее — к освоению композиционных приемов, необходимых для построения текста как целого. При этом контекстуально обусловленные, неизосемические синтаксические конструкции осваиваются ребенком на разных этапах формирования коммуникативно-текстовой компетенции.

На каждой ступени свои правила и свои трудности. Об этих трудностях и пойдет речь в статье. Основное внимание будет уделено лексико-семантическим и грамматическим средствам связности, способам обнаружения точки зрения говорящего (функционированию местоименных лексем и средствам вербализации перцептивного модуля) и способам организации композиции текста.

В русской филологической науке для анализа текста активно используется уровневый подход. Ср. трехуровневую модель по Б. И. Ярхо (фонический, стилистический, идейно-образный) [10] и комментарии к этой модели, сделанные М. Л. Гаспаровым [2, с. 11], 5 этапов анализа поэтического текста у В. В. Виноградова [1], 6 уровней анализа художественного текста по Ю. М. Лотману (фонологический, ритмический, грамматический, лексико-семантический, стилистический и композиционный уровни) [7], 4 ступени интерпретации текста в концепции коммуникативной грамматики (*A* — языковые модели, *B* — речевые модели, *C* — тактика текста, *D* — стратегия текста) [5, с. 455].

Уровневый подход применяется и для характеристики типов связности: фонетическая, лексическая, синтаксическая, семантическая и логическая у С. И. Гиндина

[3], семантическая, лексико-семантическая, грамматическая у В. А. Лукина [8, с. 33–62]. В концепции коммуникативной грамматики учитываются не только линейно-диктальные (уровневые) типы связности (лексико-семантическая, семантико-синтаксическая и тема-рематическая), но и модульная, основанная на общности модульного плана и соединяющая единицы разных языковых уровней в один регистровый фрагмент текста.

Формирование у ребенка коммуникативно-текстовой компетенции предполагает освоение не только языковых средств (лексических, морфологических и синтаксических), предназначенных для выражения объективного (пропозиционального, диктального) содержания, но и грамматики «точки зрения», то есть средств приближения к изображаемой действительности и отдаления от нее.

В концепции коммуникативной грамматики средства обнаружения «точки зрения» описываются с помощью понятий «коммуникативный регистр речи» и «субъектная перспектива текста». Коммуникативный регистр речи — это модель речевой деятельности, обусловленная точкой зрения говорящего и его коммуникативными задачами, располагающая определенным набором языковых средств и реализованная в конкретном фрагменте текста. Субъектная перспектива — это ось, соединяющая разные субъектные сферы, которые использует автор для изображения действительности (реальной или воображаемой).

Набор коммуникативных регистров, или функционально-коммуникативная парадигма, осваивается ребенком постепенно: от ситуативно-обусловленных реактивных и волюнтивных высказываний, способных функционировать вне связного текста, к информативно-описательным и информативно-повествовательным текстам, далее к репродуктивному регистру (в описательной, а позже в повествовательной разновидности), и наконец, к генеритивному.

Субъектная перспектива дается ребенку труднее, и первым шагом в освоении этой техники оказывается включение в текст точки зрения адресата, потенциального зрителя (гостя, посетителя).

Исследование коммуникативно-текстовой компетенции ребенка осуществляется здесь посредством анализа детских текстов — сочинений, в которых ребенок является автором. Для того чтобы увидеть большую или меньшую освоенность (или востребованность) репродуктивного или информативного регистра речи, с 2007 по 2016 год проводились следующие письменные работы: сочинения-описания на темы «Наш класс», «Комната, в которой я живу», «Место, где мне хорошо», а также сочинения по картинам «Девочка с персиками» В. А. Серова и «Иван-царевич на Сером волке» В. М. Васнецова. Для выявления трудностей при освоении основных средств связности в повествовательном тексте детям была задана тема «Как я провел Новый год». Сочинение «Наш класс» и сочинения по картинам писались в классе, остальные сочинения задавались детям на дом. Для регистрового анализа и интерпретации дейктических средств (*вижу / помню* — репродуктивный / информативный; выбор местоименных наречий — *здесь / там*) место написания текста оказывается значимым.

При анализе полученных детских текстов внимание обращалось (1) на то, как используются лексемы с перцептивным компонентом в семантике; (2) на типы синтаксических конструкций, (3) на то, какие местоименные лексемы используются для описания места. При анализе сочинений по картине учитывалось влияние сюжета сказки на выбор грамматических средств. Ступени *C* и *D* — анализ текста как композиционного целого. На этом этапе анализа рассматриваются способы оформления «монтажных швов» (переходов от одного регистра к другому), интродуктивные и финальные предложения и типы заглавий (сильные позиции текста). Соответственно,

обсуждается связность, (1) основанная на пространственной соположенности объектов и временной связи событий (ступень *A*); (2) основанная на модусном согласовании, то есть регистровая (ступень *B*), и (3) жанрово-композиционная связность, предполагающая соединение различного (ступени *C* и *D*).

Рассмотрение детских сочинений в коммуникативно-функциональном аспекте дает возможность сделать следующие предварительные наблюдения и обобщения.

Техника пространственно-временной связности на первых этапах ее освоения детьми представляет собой простой повтор (лексический, морфологический и синтаксический), что является естественным следствием линейности речи и обусловлено малым объемом детской речевой стратегии (максимум 2 предложения). Лексико-грамматические средства связности (союзы, частицы, местоимения и местоименные наречия, вводно-модальные слова) усваиваются позже. Но и здесь первым этапом усвоения оказывается повтор одного и того же дискурсивного элемента, например, в описательных текстах — дискурсивной скрепы *а еще*, в повествовательных — *(а/и) потом*; например: *В новогоднюю ночь мы запускали фейерверки и бенгальские огни. Потом Я Мы с родителями поехали на дачу и нарядили большую елку. Потом мы поехали к родственникам и отмечали Новый год всей семьей* — Никита, 10 л. (Здесь и далее примеры приводятся с сохранением детской орфографии и пунктуации.)

При объективном описании дети используют бытийные предложения с выраженным бытийным глаголом в настоящем времени. Эти предложения соединяются (1) простым повтором с одной темой (*У нас в классе есть парты... У нас в классе много шкафов... У меня есть... У меня там...*); при этом возможны сочинительные союзы и лексические показатели связи (*У нас в классе есть сотни книг, 12 шкафов и 24 парты. Еще у нас 3 магнитные доски и 4*

чучела птиц **и** много цветов); (2) посредством деления общей темы на части (*на окнах есть... на стене висят... в углу стоит...*); последовательность предложений соответствует последовательности восприятий, однако перцептивный модус не маркируется: ребенок выбирает точку зрения субъекта знания, а не субъекта восприятия, не грамматику очевидца.

В описательных сочинениях на тему «Мой класс», которые писались в классе, дети выбрали объективный тип описания с преобладанием информативного регистра и отсутствием реального или потенциального наблюдателя. Степень объективности дети усиливали включением в текст числительных.

Дистанцированность говорящего обнаруживалась и наличием бытийного глагола *есть*, и предпочтением местоименного наречия **там** (в 37 работах только один раз употреблено *здесь*, трижды *тут*): *У нас в классе очень просторно и красиво. Там есть много цветов. А еще там стоит большая красивая елка. Там три ряда и на каждом ряду сидит по 8 человек. ... Мне нравится мой класс. И там много книг.*

Интересно, что в редких текстах с Я наблюдателя (таких работ 2 из 37) также используется дейктическое *там*; см., например: *Я захожу в класс, иду направо, там большая доска. Иду налево, там украшенная елка.*

Бытийные предложения с выраженным бытийным глаголом принадлежат информативному регистру, в отличие от предложений без этого глагола, для которых возможны разные регистровые реализации: в этом случае принадлежность регистру определяется лексической семантикой компонентов. В большинстве сочинений преобладают предложения с выраженным бытийным глаголом: *У нас есть зеленая доска; У нас в классе есть пианино; У нас в классе есть парты, занавески, доска, шкафы; На стенах есть две картины; Под доской есть четыре ящичка; У нас есть све-*

жий воздух от растений; У нас в классе есть уроки; ...там есть умывальник, около которого есть цветок; У нашего класса есть зеленая доска.

Известно, что отсутствие формы бытийного глагола в настоящем времени при конкретно-предметной семантике субстантивных компонентов и наличие лексем с семантикой состояния свидетельствуют о внутритекстовой точке зрения говорящего и принадлежности фрагмента репродуктивному регистру (*Бессонница. Гомер. Тугие паруса.* — О. Мандельштам; *Перо. Чернильница. Жара.* — И. Бродский). В описаниях класса безглагольная техника использована лишь в одном сочинении: Илья К. (9 лет) написал работу, которая состоит из 12 безглагольных бытийных предложений, все с препозицией локатива (ср. у Пушкина: *Везде высокие покои, / В гостиной штофные обои, / Царей портреты на стенах...*).

Сочинение на тему «Место, где мне хорошо» (39 работ) предполагало дистанцию между местом, где находится пишущий, и местом, о котором он пишет. В этих текстах появление дейктического **там** закономерно, поскольку в них преобладает информативно-описательный регистр и отсутствует фигура наблюдателя, но именно в этих текстах видим безглагольные бытийные предложения: *Дом на даче. У меня там две кошки. Их зовут Вадя и Даша. Мне там очень хорошо. У меня там друзья. Там весело. Там много растений. Там очень хорошо жить* (Миша Л. 8 л.); *Мне хорошо в Санкт-Петербурге. Там очень много интересных мест. Там очень красивое метро...* (Кирилл К. 9 л.).

Там сохраняется и в текстах о собственном доме (квартире, комнате, даже кровати): *Моя комната. Там тихо и хорошо. Там удобно делать уроки. Там светло и красиво* (Марина П. 8,5 л.); *В доме там мама с папой, там уютно... Там все есть... Там хомяк, которого зовут Маша* (Вика Б. 8,5 л.).

Приближение точки зрения посредством номинативных предложений находим в 4-х работах (из 39): *Много воздуха, 5 высоких деревьев, большая-пребольшая поляна, поле за двором, дорога из булыжников... Это место моя дорогая деревня Назарово!* (Иван Г. 8,5 л.); *Мой диван, стол, ковер. Аквариум, поделки, карандаши. Карта, глобус, мой большой плюшевый мишка. Мои цветы, рыбы. Ящик* (Миша Ж. 7,5 л.).

Более отчетливая репродуктивность создается глаголами с частно-перцептивной семантикой и акциональными предикатами, выражающими единичные действия: *Необитаемый остров. Чайки кричат. Бушует море, я лежу на песке под пальмой и под банановым деревом. И вдруг, когда я спал, на меня упал банан. И я проснулся. И я пошел в океан играть с мячиком* (Максим С. 8,5 л.).

Наблюдатель в условиях репродуктивного регистра маркируется эгоцентрической лексикой (*рядом, вокруг, над головой*), а также глаголами с пространственной приставкой *про-*: *Рядом канал имени Москвы, медленно проходит круизный корабль «Сергей Есенин». Течение тихое, и все вокруг тихо. Проходят баржи с песком... Люди катались на лодках, катерах. Над головой каждую пятую минуту пролетают самолеты* (Вадим Т. 8 л.). Для репродуктивного регистра возможна взаимозамена прошедшего и настоящего времен глаголов несовершенного вида (так доказывается актуальное значение временной формы глагола). Речевая ошибка (*катались* вместо *катаются*) указывает на то, что фрагмент относится к сфере актуальной временной локализованности.

Фигура наблюдателя (но обобщенно-личного или потенциального, которым может стать гость) появляется в работах детей более старшего возраста (11–12 лет), которые писали домашнее сочинение на тему «Моя комната»: *идешь чуть-чуть вперед и видишь стол деревянный; При входе видно, что нет двери — ее сняли во время ре-*

*монта; Когдаходишь ко мне в комнату, сразу видны светло-желтые обои. При этом наблюдаемость оказывается итеративной либо потенциально-гипотетической: Если вы зайдете в мою комнату, то первое, что попадаете вам на глаза, это огромный темно-коричневый шкаф. Репродуктивная подача наблюдаемого обнаруживается указательной частицей вот (**Вот** на белом потолке красуется большая люстра) или субъектной синтаксемой Перед + Твор. (*Перед вами стол с компьютером и англо-русскими словарями...*).*

Модусно-речевая связность предполагает не только выбор средств того или иного коммуникативного регистра, но и отбор видовременных форм глагола [4]. При рассказе о событиях дети избирают объективное повествование в информативном регистре с преобладанием глаголов несовершенного вида: *Мы отмечали самый лучший Новый год. Мы отмечали Новый год всей семьей. Мы выходили на улицу и запускали салюты. И мы смотрели на них и улыбались* (Игорь, 8 л.); *Каждый год мы отмечаем праздник Новый год. Я отмечал Новый год дома. Ко мне не кто не приезжал. И мы никуда не ездили. Мы смотрели телевизор и ели салат. Потом я с моим братом играли в игрушки* (Никита, 9 л.); *Мы встречали Новый год всей семьей. И мы выходили на улицу кричали Россия с Новым годом. Я ела за столом салат, торт, и я пила детское шапанское* (Яна, 8 л.); *Я и сестра: играли, веселились, смотрели мультики и встречали деда Мороза* (Маша, 8 л.). Эту речевую тактику можно сравнить с текстом стихотворения «Прогулка» С. Михалкова: *Мы купались, / Загорали, / Жгли костер, / В футбол играли — / Веселились, как могли! / Пили квас, / Консервы ели, / Хоровые песни пели...* Несовершенный вид в его общефактическом значении не создает временной перспективы, поэтому дети используют лексические показатели временного порядка (местоименное наречие *потом*).

Более сложная субъектная перспектива характеризует сочинения по картине: в отличие от всех перечисленных тем, сочинение по картине не «впускает» субъекта модуса в изображаемое пространство; между содержанием художественного произведения и говорящим существует дистанция, которая выражается формами 3-го лица и перцептивным глаголом *видеть*. См., например, в сочинениях по картине В. А. Серова: *Я вижу на картине девочку. Она мечтает. В комнате ходят часы. Они красивые...; Я вижу на столе персики. Мне нравится лицо девушки. Я вижу, что на стене висят часы...; Я вижу, как девочка сидит мечтает. И как часы висят. И персики лежат на столе...* В работе Кати Е. 8 предложений, содержащих глагол *видеть*. Из 25 работ только в 5 нет ни одного перцептивного глагола. Вот работа Вероники С. (8 л.): *Сидит девушка и мечтает. А рядом персики лежат. Часы ходят. И солнце ярко светит. И нож на столе лежит. А девушка все мечтает и мечтает. И листья на столе лежат.* Текст написан по законам репродуктивного регистра: частно-перцептивные глаголы, экспрессивный повтор глагола, конкретно-предметная лексика и настоящее актуальное. См. также: *Девушка сидит на стуле. На стене тикают часы. На ее одежде бант. Она мечтает. Рядом стоят стулья. Она собирается есть персик. Она одета в розовую футболку* (Ульяна К. 8 л.). Интересно, что часы в сочинениях детей *висят, стоят, ходят, тикают, не смолкают*. В работе Виталия И. дистанцированность субъекта модуса (наблюдателя) выражается местоименным наречием *там*: *Там есть персики. Там сидит девушка. Там висят часы. Там есть окно. Я вижу стол. И еще стул. Я вижу бант. Девушка собирается обедать персиками. Она мечтает.*

Сочинение по картине «Иван-царевич на Сером волке» соединяет зрительные впечатления детей с текстом сказки, поэтому дети писали не о том, что есть, а о том, что происходит, но происходит перед глазами

зрителя: *На картине изображен момент, когда Иван-царевич и Елена Прекрасная мчатся на Сером волке. Иван-царевич опасается погони, все время оборачивается назад. Елена Прекрасная, уставшая, испуганная, прижалась к нему. А Серый волк, высунув язык, мчится вперед сквозь леса и болота* (Таня Ч. 9 л.). Количество прилагательных и причастий гораздо больше, чем в других сочинениях: *Волк у Ивана-царевича сильный, глаза горят огнем, острые зубы и гладкая шерсть; Через лес скачет уверенный и безбоязненный волк; Мы видим, что у Серого волка раскрыта пасть, высунут красный язык.* Интересно, что при наличии в этих текстах бытийных предложений и перцептивных глаголов — в них нет дейктических слов (*здесь, тут, там*). Пространство, изображенное на картине, не осознается детьми как такое же реальное, как их собственное.

Еще одно задание проверяло способность детей соединять свою точку зрения с точкой зрения одного из героев рассказываемых событий, то есть выбирать фокус эмпатии в третьеличном нарративе. Дети (58 учащихся 4-х классов) писали изложение по небольшому сюжетному тексту (из журнала «Начальная школа, 2009, № 3»), в основе которого лежал фрагмент из рассказа В. Бочарникова «Пассажир самолета АН-2». Дети должны были пересказать текст и озаглавить написанное ими изложение. Вот какой текст пересказывали дети:

Лесник Сергей Николаевич обходил свой лес. Была весна. Чудесно пели птички. Вдруг лесник услышал стон. В молодом ельнике жалобным голосом кто-то стонал. Лесник раздвинул еловые ветви, а там лежал бурый маленький лосенок. Крупные глаза его были полны слез. Долго стоял лесник. Лосиха не приходила. Заныло сердце лесника. Не дожидется лосенок матери. Лесник взял лосенка и пять километров нес его домой на руках. Дома согрели козьего молочка, попили лосенка из соски, укутали одеяльцем. Но ему нужно было родное ло-

синое молоко. Недалеко от деревни была лосиная ферма. Оттуда стали привозить молоко. Лосенок начал поправляться. Потом лосенка на самолете отвезли на лосиную ферму. Ему дали кличку Снегурка. Скоро Снегурка выросла и стала приветливой, ласковой лосихой-красавицей!

И здесь мы сталкиваемся с той ситуацией, которую характеризует известная поговорка «Не было бы счастья, да несчастье помогло». Предполагалось, что написанные детьми тексты покажут, какое из двух оснований выберут дети при употреблении местоимений 3-го лица (расстояние до antecedента или правило приоритета, которое связано с семантикой предикатов и наличием слов релятивной семантики, представляющих личную сферу героя-протагониста, см. об этом [6, 9]). Однако методист так переработала исходный авторский текст, что (1) сюжетные связи оказались нарушенными; (2) появление неопределенно-личных предложений — немотивированным; (3) выбор местоимения по категории рода и референциальный выбор — затрудненными (в тексте возникла ситуация референциальной конкуренции antecedентов: *он* — лесник или лосенок; а если лосенок, то *он* или *она*, что осложняется также родом существительного в заглавии — *лесник* или *Снегурка*).

Полученные детские тексты свидетельствуют о том, что дети в 9–10 лет способны восстановить нарушенные логические связи и избежать ситуации неоднозначного прочтения местоимений 3-го лица: *Лесник немного подождал, пока мама лосенка вернется* или *Лесник долго ждал лосиху, но она не приходила*.

Дети создавали композиционную целостность текста, начинали текст бытийным предложением: *Это было в лесу; Дело было весной; Жил в лесу Сергей Иванович*. Заур Н. (9 л.) начал текст словом «однажды», главным героем сделал лесника (соответственно, все местоимения 3-го лица в его тексте относятся к леснику, неопределенно-личные формы относятся к работни-

кам фермы (*Лесник написал письмо, чтобы привезли...*), а лосенок во всем тексте (за исключением одного предложения) представлен именем нарицательным; на ферму лосенок летел в сопровождении лесника, все изложение получило название «Забота лесника к лосенку».

Олеся Д. (10 л.), хотя и назвала свой рассказ «Лосенок», главным героем сделала также лесника (местоимение 3-го лица употребляется применительно к леснику), лосенок до получения имени назван либо «лосенок», либо «малыш», неопределенно-личные формы появляются в последней части и относятся к работникам транспорта и фермы (которая у Олеси названа заводом). И только в последнем, сложносочиненном предложении вполне закономерно (после имени собственного) появляется местоимение 3-го лица женского рода: *На заводе за Снегуркой ухаживали, а потом она стала приветливая лосиха-красавица Снегурка*.

И в работе Заура, и в работе Олеси употребление неопределенно-личных предложений вполне закономерно: оно указывает на неопределенно-личного исполнителя, что невозможно в исходном тексте методиста: *Лесник взял лосенка и пять километров нес его домой на руках. Дома согрели козьего молочка, попили лосенка из соски, укутали одеяльцем*. В этом фрагменте исполнителем должен быть лесник, а значит, неопределенно-личного предложения быть не должно: *Лесник взял лосенка и пять километров нес его домой на руках. Дома согрел козьего молочка, **попил** лосенка из соски, **укутал** одеяльцем*. Этот пример свидетельствует о том, что у детей более тонкое чутье, чем у взрослого. См. также в сочинении Саши П. (10 л.): *Он шел пять километров до дома. А когда дошел, то **лесник** подогрел козьего молока и **напил** лосенка из соски*. Несмотря на то, что Саша допускает ошибку в порядке следования средств номинации одного героя, он избавляется от неопределенно-личных предложений. Леонид Л. (10 л.), так же как и Саша,

заменяет форму мн. числа глагола формой ед. числа и, также стремясь избежать неоднозначного прочтения местоимения, нарушает порядок следований номинаций — после местоимения использует существительное, которое разрушает кореферентность: *Взял он лосенка на руки и пошел домой. Лесник шел пять километров. Хозяин дома напоил малыша козьим молоком.*

В первой части текста, предложенного для изложения, есть место, в котором при употреблении местоимения возникает референциальный конфликт: при описании лосенка и его глаз на местоимение ЕГО претендуют два референта — лесник и лосенок. Протагонизм и категория личности (в понимании АГ-52) требует соотнесенности притяжательного местоимения ЕГО с существительным *лесник*, фактор расстояния — со словом *лосенок*: *Лесник раздвинул еловые ветви и увидел лосенка. В его крупных глазах были слезы; Он раздвинул ветки, а там был лосенок. Его большие глаза были полны слез; Он отдвинул ветви и увидел бурого лосенка. В его глазах были видны слезы; Он раздвинул еловые ветви, а там лежал бурый лосенок и стонал. В его больших глазах было много слез; Лесник увидел маленького бурого лосенка. Его глаза были полны слез; Он раздвинул ветки и увидел бурого лосенка. Его большие глазки были заполнены слезами.* В большинстве детских текстов побеждает фактор расстояния. Это означает, что ребенок смотрит на ситуацию глазами лесника.

Дети, чувствующие эту конфликтную ситуацию, выбирали иной способ номинации: *глаза лосенка, глаза у лосенка, глаза малыша.* Саша М. (10 л.) выбрал более сложный вариант: *У малыша были большие глаза, но в глазах у него было все заполнено слезами* (расстояние от второго протагониста увеличилось, проблема исчезла). Другой выход — использовать указательные или относительные местоимения: *Это был лосенок. Лесник посмотрел на него, а тот коричневым и глаза черные и плачущие* (Ва-

сий О. 10 л.); *Лесник раскрыв ветви увидел что там был лосенок который плакал* (структура сложного предложения сформирована, но знаки препинания отсутствуют — Михаил Г. 10 л.).

Референциальная конкуренция становится еще сильнее в предложениях с дат. падежом субъекта: *Дома лосенка он напоил его козьим молоком из соски. Но ему надо было мамино родное молоко; Лесник пошел на лосеную ферму. Принес лосенку молока и ему стало лучше.* Дат. падеж субъекта личного предполагает внутреннюю точку зрения, а значит, личный субъект, поэтому первым претендентом на местоимение оказывается человек. Если дети это чувствовали, то они использовали не местоимение, а существительное: *Лосенку хотелось родного лосиного молока.*

Методист, предложивший детям озаглавить написанный ими текст, создал еще одну референциальную проблему — род местоимения: Даниил Д. (10 л.) в качестве заглавия выбирает слово «Лосиха», местоимение женского рода появляется у него уже в начале текста и употребляется параллельно местоимению ОН, референтом которого является лесник: *Сергей Николаевич был лесник. Была весна. Он услышал что-то в молодом леснике. Это был стон маленького лосенка. Вокруг никого не было. Она была бурой и у нее были большие глаза они были полны слез. Он подошел. Мамалосиха не пришла. Он взял ее на руки и понес пять километров до дома.*

Трудными для детей оказались и предложения с реляционными лексемами, которые представляют личную сферу героя и также подчиняются закону анафоры. В 6 сочинениях слово *мама*, употребленное без притяжательного прилагательного, не прочитывается однозначно: *Лесник с лосенком ждали маму... Но мамы долго не было* (Лиза Т. 10 л.); *Лесник подождал мамы уже долго не было* (Никита Г. 10 л.); *Лосенок был маленьким и беззащитным, и у него глаза были большими в слезах. Лесник стоял и ждал когда за ним придет*

его мама. Но мама все не приходила (Виктория Ш. 10 л.); Сергей Николаевич долго стоял рядом с лосенком. Лесник ждал пока придет его мама (Даша Р. 10 л.). Та же ситуация с существительными, называющими части тела, и словами *домой* и *дома*: Сердце лесника не выдержало. Он взял его на руки и понес пять километров (Лиза К. 10 л.); Долго ждал Сергей Николаевич лосиху. Заныло сердце лесника. Пришлось его домой на руках нести, целых пять километров (Кира Ж. 10 л.). В результате два варианта речевой стратегии: одни дети повторяют некорректное употребление, представленное в исходном тексте методиста, другие — исправляют недостатки пересказываемого текста.

Подводя итоги, необходимо отметить плодотворность функционально-коммуникативного подхода для онтолингвистики и важность онтолингвистического анализа для развития грамматики текста. Анализ детских текстов позволяет увидеть последовательность формирования коммуниктивно-функциональной парадигмы; варианты речевой стратегии в текстах разных речевых жанров; соотношение лексических и грамматических средств связности; особенности функционирования эгоцентрической лексики в текстах разной коммуниктивной направленности; условия возникновения и способы преодоления референциальных конфликтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Виноградов В. В.* Лингвистический анализ поэтического текста (Спецкурс по материалам лирики А. С. Пушкина) / публ., подг. текста и коммент. Н. Л. Васильева // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000. № 3–4. С. 304–355.
2. *Гаспаров М. Л.* «Снова тучи надо мною...» Методика анализа // М. Л. Гаспаров. Избранные труды. Т. II. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 9–20.
3. *Гиндин С. И.* Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации // Машинный перевод и прикладная лингвистика. Вып. 14. М., 1971. С. 114–135.
4. *Золотова Г. А.* Категории времени и вида с точки зрения текста // Вопросы языкознания. 2002. № 3. С. 8–29.
5. *Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М.: ИРЯ РАН, 2004. 544 с.
6. *Кибрик А. А., Доброва Г. Б., Залманов Д. А., Линник А. С., Лукашевич Н. В.* Референциальный выбор как многофакторный вероятностный процесс // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог». М.: Изд-во РГГУ, 2010. С. 173–180. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf>.
7. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
8. *Лукин В. А.* Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М.: Ось-89, 2005. 559 с.
9. *Федорова О. В., Деликишикина Е. А., Малютина С. А., Успенская А. М., Фейн А. А.* Экспериментальный подход к исследованию референции в дискурсе: интерпретация анафорического местоимения в зависимости от риторического расстояния до его антецедента // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог». М.: Изд-во РГГУ, 2010. С. 525–537. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf>.
10. *Ярхо Б. И.* Простейшие основания формального анализа // *Ars poetica*, I. М., 1927. С. 7–28.

REFERENCES

1. *Vinogradov V. V.* Lingvisticheskiy analiz poeticheskogo teksta (Spetskurs po materialam liriki A. S. Pushkina) / publ., podg. teksta i komment. N. L. Vasileva // Dialog. Karnaval. Hronotop. 2000. № 3–4. S. 304–355.
2. *Gasparov M. L.* «Snova tuchi nado mnoyu...» Metodika analiza // M. L. Gasparov. Izbrannyye trudyi. T. II. M.: Yazyiki russkoy kulturyi, 1997. S. 9–20.
3. *Gindin S. I.* Ontologicheskoe edinstvo teksta i vidyi vnutritekstovoy organizatsii // Mashinnyiy perevod i prikladnaya lingvistika. Vyip. 14. M., 1971. S. 114–135.

4. Zolotova G. A. Kategorii vremeni i vida s tochki zreniya teksta // Voprosy yazyikoznaniya. 2002. № 3. S. 8–29.
5. Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. Yu. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyika. M.: IRYa RAN, 2004. 544 s.
6. Kibrik A. A., Dobrova G. B., Zalmanov D. A., Linnik A. S., Lukashevich N. V. Referentsialnyiy vyibor kak mnogofaktornyiy veroyatnostnyiy protsess // Kompyuternaya lingvistika i intellektualnyie tehnologii: Po materialam ezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii «Dialog». M.: Izd-vo RGGU, 2010. S. 173–180. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf>.
7. Lotman Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta. M.: Iskusstvo, 1970. 384 s.
8. Lukin V. A. Hudozhestvennyiy tekst: Osnovy lingvisticheskoy teorii. Analiticheskiy minimum. M.: Os-89, 2005. 559 s.
9. Fedorova O. V., Delikishkina E. A., Malyutina S. A., Uspenskaya A. M., Feyn A. A. Eksperimentalnyiy podhod k issledovaniyu referentsii v diskurse: interpretatsiya anaforicheskogo mestoimeniya v zavisimosti ot ritoricheskogo rasstoyaniya do ego antetsedenta // Kompyuternaya lingvistika i intellektualnyie tehnologii: po materialam ezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii «Dialog». M.: Izd-vo RGGU, 2010. S. 525–537. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf>.
10. Yarho B. I. Prosteyschie osnovaniya formalnogo analiza // Ars poetica, I. M., 1927. S. 7–28.

A. P. Попова

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В РЕЧИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена анализу системы метафор в речи ребенка дошкольного возраста в творческой поэтической деятельности, в когнитивной сфере, в сфере непосредственного социально-бытового и игрового общения. Исследуются семантические и структурные особенности метафор, предметно-логические основания сравнения как база для метафоризации: что становится предметом и образом сравнения; какие критерии сравнения, аналогии и в каком количестве находят отражение в окказиональных переносных значениях; взаимосвязь метафор в контексте. Материалом статьи послужили записи речи одного ребенка в возрасте от одного года до семи с половиной лет.

Ключевые слова: детская речь, семантика, компаративность, метафора.

A. Popova

METAPHORICAL IMAGES IN THE LANGUAGE OF A PRESCHOOL CHILD

The article is devoted to the analysis of the metaphorical images in the language of a preschool child, including creative poetic activity, the cognitive sphere, the sphere of direct social and everyday communication. Semantic and structural features of metaphors and subject-logical bases for comparison as a foundation for metaphorisation are studied in order to establish what becomes the subject and the image of comparison; the criteria for comparison and analogy and how they are reflected in occasional figurative meanings; the interrelation of metaphors in the context. The research is based on the recording of one child's language over the period from one to seven and a half years of age.

Keywords: child language, semantics, comparative, metaphor.

Сравнение как один из основных, древнейших механизмов познания мира, как универсальная мыслительная операция во-

площается в системе средств различных уровней языка. Не случайно еще с античных времен при разработке риторического