

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ ФГБОУ ВПО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ) ТАГАНРОГСКИЙ  
ИНСТИТУТ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ)**



На правах рукописи

Бондаренко Виктория Сергеевна

**ИЗБЫТОЧНОСТЬ СЕГМЕНТНЫХ СРЕДСТВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность 10.02.01 – русский язык

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата филологических наук

Научный руководитель –  
доктор филологических наук,  
профессор Голубева Ирина Валериевна

Таганрог – 2015

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА I . ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	12
1.1.Понятие о языковой личности: основные подходы к ее изучению... 12	
1.2. Речевая деятельность как предмет исследования.....	23
1.3. Основные аспекты теории речевых актов, существенные для исследования избыточности сегментных средств .....	32
1.3.1. Компоненты речевого акта.....	32
1.3.2. Структура речевого акта .....	37
1.3.3. Понятие об избыточности информации.....	46
1.4.Избыточность сегментных средств как языковая и речевая универсалия.....	55
1.5.Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, с которыми связаны процессы формирования высказываний.....	61
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	68
ГЛАВА II. КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ИЗЫТОЧНОСТИ СЕГМЕНТНЫХ СРЕДСТВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	71
2.1.Качественный анализ избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста.....	71
2.1.1. Абсолютная избыточность сегментных средств.....	71
2.1.1.1. Информационный шум.....	80
2.1.1.2. Дублирование компонентов высказывания.....	92
2.1.2. Коммуникативно значимая избыточность сегментных средств.....	95
2.1.2.1. Конструкции с именительным темы.....	97
2.1.2.2. Конструкции добавления.....	102

2.1.2.3. Конструкции с удвоением.....	105
2.1.2.4. Синтаксические конструкции, отражающие процесс организации и оформления мысли.....	113
2.1.2.4.1. Вставочные конструкции.....	116
2.1.2.4.2. Коррекция.....	121
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	124
2.2. Количественный анализ избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста.....	127
2.2.1. Абсолютная избыточность сегментных средств.....	131
2.2.1.1. Информационный шум.....	132
2.2.1.2. Дублирование компонентов высказывания.....	134
2.2.2. Коммуникативно значимая избыточность сегментных средств.....	137
2.2.2.1. Конструкции с именительным темой.....	138
2.2.2.2. Конструкции добавления.....	141
2.2.2.3. Конструкции с удвоением.....	142
2.2.2.4. Синтаксические конструкции, отражающие процесс организации и оформления мысли.....	143
2.2.2.4.1. Вставочные конструкции.....	144
2.2.2.4.2. Коррекция.....	147
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	153
БИБЛИОГРАФИЯ.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	190

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение синтаксиса устной речи – одна из наиболее актуальных проблем современной лингвистики, интерес к которой не угасает на протяжении последних десятилетий.

Хотя устная речь стала предметом исследования только в середине прошлого века (до этого времени язык изучался в его письменной разновидности), на сегодняшний день в работах Е.А. Земской, Г.Г. Инфантовой, О.А. Лаптевой, О.В. Мякшевой, О.Б. Сиротининой, Е.Н. Ширяева и др. ученых уже собран богатый фактический материал по устной речи, проанализированы тенденции ее развития, определен и исследован ряд специфических синтаксических конструкций.

**Актуальность исследования.** Тенденция к экономии и тенденция к избыточности принадлежат к числу основных закономерностей организации языковой системы и ее реализации в речи. Названные тенденции носят универсальный характер и проявляются на всех уровнях языка, в том числе и на синтаксическом уровне, чему посвящено множество разноплановых лингвистических исследований (И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.В. Бондарко, И.Р. Гальперин, Е.В. Грудева, О. Есперсен, М.Ю. Нечепуренко, Г. Пауль, В. Уитней, Е.В. Ягунова и др.). Однако до сих пор вне сферы внимания ученых остается проблема реализации тенденции к избыточности в устной речи детей старшего дошкольного возраста, несмотря на все возрастающий интерес ученых к проблемам детской речи и речевого онтогенеза (труды А.Н. Гвоздева, О.В. Кондрашовой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковского, А.М. Шахнарвича и др.). Этим обстоятельством, прежде всего, и обусловлена актуальность настоящего исследования.

**Объектом** исследования является избыточность сегментных средств в устной речи детей старшего дошкольного возраста, а его **предметом** – изучение закономерностей функционирования этих средств в устной речи детей. Появление данных о более раннем развитии речевой и предречевой функции способствовало возросшему вниманию к изучению детской речи. При этом важно учитывать, что демографический компонент личности (возраст) является одним из факторов, определяющих коммуникативные особенности говорящего, в том числе на начальном этапе речевого онтогенеза. Особый интерес вызывает дошкольный возраст, т. к. в это время «ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным» [Эльконин, 1958, 13].

В освещении проблемы становления речи в онтогенезе до сих пор не расставлены «все точки над и», о чем свидетельствует большое количество научных трудов и исследований по данной проблематике как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. С позиций социолингвистики, психолингвистики, онтолингвистики рассматриваются проблемы онтогенеза, в том числе речевого, изучается языковая картина мира ребенка и его метаязыковая деятельность.

**Материалом** для исследования послужили аудиозаписи устной речи воспитанников старшей и подготовительной групп МДОУ д/с №93 г. Таганрога, сделанные автором в различной обстановке. Диктофонные записи переписаны на бумагу и даны в приложении к диссертации. Эти записи представляют собой рассказы на свободные темы, в которых дети повествуют о близких вещах (семье, занятиях, друзьях), описывают, как

они проводят свободное время, рассказывают о любимых мультфильмах, литературных произведениях и компьютерных играх.

**Цель** диссертационного исследования заключается в том, чтобы выявить специфику реализации тенденции к избыточности сегментных средств в речи старших дошкольников в сравнении с речью других возрастных групп.

Основные задачи работы определяются поставленной целью. В число этих **задач** входит:

1. Обосновать исходные теоретические положения исследования.
2. Провести качественный и количественный анализ явлений избыточности сегментных средств, извлеченных из устной речи детей старшего дошкольного возраста.
3. Сопоставить полученные в результате исследования устной речи старших дошкольников данные с аналогичными данными в речи младших школьников и взрослых носителей языка, что позволит расширить и углубить представления о речи детей старшего дошкольного возраста.
4. Обобщить результаты исследования с целью выявления специфики реализации изучаемой тенденции к избыточности сегментных средств в устной речи детей старшего дошкольного возраста.
5. Сформировать признаки уровней речевого развития детей старшего дошкольного возраста в области реализации тенденции к избыточности сегментных средств.

**Методологическим принципом исследования** является антропоцентризм – один из ведущих принципов современной лингвистики, предполагающий изучение языка в связи с человеком, с его деятельностью. В работе используется комплексный междисциплинарный подход, охватывающий лингвистику, психологию, коммуникативистику и другие гуманитарные дисциплины. Методологическую основу исследования

составляет системный подход к объекту изучения: явления избыточности анализируются в их взаимосвязях (в частности, устанавливаются переходные типы реализации избыточности) с учетом не только собственно лингвистических закономерностей, но и экстралингвистических факторов, связанных с условиями коммуникации (говорящий и слушающий как компоненты речевого акта и др.).

В диссертации использовались следующие **методы** научного исследования: методы наблюдения и описания (для более глубокого проникновения в проблему исследования, формулировки гипотезы, для того, чтобы определить источники информации по изучаемой теме и методы работы с ними); метод сопоставительного анализа (при рассмотрении противоположных точек зрения по проблеме диссертации); метод количественного анализа, в том числе и методы математической статистики (для выявления частотности использования избыточных по составу конструкций детьми старшего дошкольного возраста).

**Новизна исследования** состоит в разрешении ряда теоретических и практических проблем:

– впервые изучение явлений избыточности сегментных средств осуществляется на материале устной речи детей старшего дошкольного возраста;

– выявлен, исследован и введен в научный оборот новый языковой материал, который соотнесен с данными смежных наук;

– определенной новизной отличается и сама методика анализа языкового материала, включающая в себя качественный и количественный аспекты (во второй главе данного исследования при выявлении частотности использования избыточных средств детьми старшего дошкольного возраста были применены методы математической статистики, в частности критерий Пирсона);

- представлены признаки уровней речевого развития детей старшего дошкольного возраста в области реализации тенденции к избыточности сегментных средств.

Так как механизм действия избыточности очень сложен, требуется комплексный подход к его изучению. Представленный вариант подхода основан на сочетании качественного и количественного анализа исследуемых явлений с лингвистической точки зрения, с точки зрения положений психолингвистики (особенностей речемыслительного процесса детей старшего дошкольного возраста), а также с точки зрения общей теории коммуникации (функции участников речевого акта – говорящего и слушающего, таких элементов речевого акта, как иллокуция, локуция, перлокуция и др.).

**Теоретическая значимость** диссертации заключается в том, что в научный оборот вводится новый фактический материал – спонтанная устная речь детей старшего дошкольного возраста. Предложенный комплексный подход к изучению избыточных явлений уточняет данные теории речевых актов, дополняет арсенал лингвистических фактов избыточности, расширяет перспективы изучения языковой личности ребенка. Таким образом, представлен фрагмент описания детской речи, а шире – фрагмент становления речи в онтогенезе.

**Практическая значимость** исследования определяется тем, что предлагаемый подход к изучению избыточных сегментных средств в спонтанной устной речи может быть использован при дальнейшем изучении реализации тенденции к избыточности как в речи детей других возрастных групп, так и в речи взрослых, а также тем, что полученные результаты могут быть использованы в вузовских курсах и спецкурсах по теории языковой личности, онтолингвистике, методике русского языка и др., для написания выпускных квалификационных и курсовых работ, а



также в процессе работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Избыточность сегментных средств – одна из ведущих тенденций организации языка как системы и речи как реализации языковой системы.

Выделяются две группы типов исследуемого явления:

1) абсолютная избыточность (компоненты информационного шума, тавтология, плеоназм, дублирование на лексическом и синтаксическом уровнях);

2) коммуникативно значимая избыточность (конструкции с именительным темой, конструкции добавления, конструкции с удвоением, вставки, лексическая и грамматическая коррекция).

2. В качественном отношении не все, а наиболее типичные и распространенные модификации моделей синтаксических конструкций, отражающих реализацию тенденции к избыточности сегментных средств, представлены в речи старших дошкольников (5 из 14 модификаций модели конструкции с именительным темой; 3 разновидности лексико-семантической коррекции из 5; 1 разновидность грамматической коррекции из 3 и т.д.). Прежде всего, специфика реализации тенденции к избыточности сегментных средств проявляется в количественном отношении, что связано, в первую очередь, с экстралингвистическими факторами (объемом оперативной памяти старших дошкольников, формированием навыков речемыслительного самоконтроля, повышенной детской эмоциональностью и т.д.).

3. Сравнение результатов исследования избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста с функционированием этих средств в речи младших школьников и взрослых

носителей языка позволяет представить фрагмент становления речи в онтогенезе.

4. Специфика использования избыточности является одним из показателей уровня речевого развития старшего дошкольника, поэтому сформированные на основе проведенного исследования наборы признаков уровней речевого развития фактически определяют возрастные возможности детей 5 – 6,5 лет и могут быть использованы в теории и практике развития речи, в будущем же полученные данные могут быть привлечены для создания концепции, направленной на воспитание сильной языковой личности.

**Оценка достоверности результатов исследования** выявила:

– работа базируется на обобщении опыта исследований по теории речевых жанров, теории языковой личности, онтолингвистике и психоллингвистике;

– в исследовании представлен качественный и количественный анализ явлений избыточности сегментных средств, извлеченных из устной речи старших дошкольников;

– обоснованность и достоверность результатов обусловлены применением исследовательских методов и приемов. В их числе метод лингвистического наблюдения и описания, метод сравнительного анализа, метод качественно-количественного анализа (с применением метода математической статистики).

**Апробация результатов исследования.** Основные положения проведенного диссертационного исследования отражены в докладах на V Международной научной конференции «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2012), Всероссийской научно-практической конференции «Речь. Речевая деятельность. Текст», посвященной памяти профессора Г.Г. Инфантовой (Таганрог, 2012), IV Международной

научной конференции «Континуальность и дискретность в языке и речи», посвященной памяти профессора А.Г. Лыкова (Краснодар, 2013), Всероссийской научно-практической конференции «Языковая личность. Речевые жанры. Текст» (Таганрог, 2014), на международной научной конференции «Слово в синтаксисе», посвященной юбилею профессора В.П. Малащенко (Ростов-на-Дону, 2014), а также на ежегодных научных конференциях молодых преподавателей и аспирантов ТГПИ (2011-2014 гг.). Основные положения диссертационного исследования отражены в 10 публикациях (из них 3 – в изданиях, рецензируемых ВАК).

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

## ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Понятие о языковой личности: основные подходы к ее изучению

На рубеже XX и XXI веков взамен системоцентрической научной парадигмы приходит антропоцентрическая, «возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания» [Воркачев, 2001, 64]. Е.С. Кубрякова данный период охарактеризовала так: «Взамен требования изучать систему или структуру языка выдвигается требование изучать языковую способность идеального говорящего/слушающего, его языковые знания, его компетенцию» [Кубрякова, 1994, 6].

Изучение языка в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью является одной из актуальных задач современной лингвистики в русле антропоцентрического направления, поскольку, как отмечает Ю.Д. Апресян, язык очень антропоцентричен.

Еще в 1968 г. А.А. Леонтьев писал о том, что «изучение говорящего человека – первоочередная задача лингвистики, если она хочет знать ответ не только на вопрос «как?», но и на вопрос «почему?»» [Леонтьев, 1968, 23].

По справедливому замечанию Ю.Н. Караулова, одного из родоначальников теории языковой личности, «...в лингвистике личность не стала пока равноправным с языком объектом изучения, оставаясь скрытым, незаявленным», и «...в этом смысле лингвистика отстает от других наук общественно-гуманитарного цикла, которые более решительно обращаются к человеку, более пристально вглядываются в интересы отдельной личности, более существенное значение придают

психологическому фактору в развитии различных областей и периодов в общественной жизни» [Караулов, 2010, 48].

В последние десятилетия лингвистические исследования языка как такового, без конкретного носителя, уходят на второй план, все внимание направлено на изучение языковой личности, т.е. человека, способного создавать и понимать тексты, значимые для его жизнедеятельности и характеризующие уровень развития интеллекта, культурологической и профессиональной компетенции, определяющие его способность задумывать и реализовывать речевые произведения с учетом целого ряда внелингвистических условий.

Т.В. Кочеткова пишет: «Можно утверждать, что в целом парадигма современного языкознания сосредоточена на поиске того, как человек использует язык в качестве орудия общения, а также того, как в языковых единицах отразился сам человек, во всем многообразии своих проявлений» [Кочеткова, 1999, 3].

На протяжении столетий изучение многомерности человеческой личности занимало умы физиологов, психологов, лингвистов, философов и социологов. Постепенно язык становится тем началом, которое объединяет данные целого комплекса наук.

Ю.Н. Караулов отмечает: «Языковая личность – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими язык, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов, 2010, 3].

Формирование новой лингвистической парадигмы привело к развороту лингвистических исследований в сторону человека, поскольку «язык является неотъемлемой составляющей бытия личности, любая личность укоренена в языке» [Паниткова, 2012, 4]. На первый план

выходит сложившаяся на рубеже 80-90-х годов прошлого века теория языковой личности, в центре внимания которой стоит личность носителя языка. Большинство работ, где рассматриваются всевозможные аспекты изучения «человеческого фактора» в языке, отличаются тем, что сам объект осмысления предстает уже в готовом виде. Однако очевидно, что формирование языковой личности – это «...постоянное движение... которое продолжается в течение всей жизни человека» [Седов, 2004, 16].

Таким образом, описание процесса становления языковой личности, а также выявление и обоснование условий и факторов, определяющих этот процесс, является значимым и полезным.

К языковой личности как задаче исследования лингвистика пришла как минимум тремя путями:

– лингводидактическим – от закономерностей научения языку (К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский);

– литературоведческим – от изучения языка художественной литературы (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман);

– психолингвистическим – от психологии языка и речи (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

В современной российской лингвистической науке понятие «языковая личность» достаточно хорошо разработано (Ю.Н. Караулов, Ю.Д. Апресян, Г.И. Богин, В.Г. Гак, Н.Н. Розанова, Г.Г. Инфантова, И.В. Голубева и др.).

Термин «языковая личность» был введен в научный оборот в 30-х годах XX в. В.В. Виноградовым. Г.И. Богин считает, что «...фактически В.В. Виноградов обобщил результаты очень значительной истории понятия «языковой личности», представленного до него в неявной форме» [Богин, 1984, 11]. Исследуя язык художественной литературы,

В.В. Виноградов задумывается о соотношении в произведении языковой личности, художественного образа и образа автора. Многие лингвисты, ссылаясь на труды В.В. Виноградова, указывают на то, что в его исследованиях уже были намечены основные принципы изучения языковой личности: опора на создаваемые ею тексты, учет включенности данной языковой личности в различные «коллективные субъекты».

В данной работе мы опирались на определение языковой личности, данное Ю.Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность». Ученый считает, что языковая личность «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов, 2010, 38].

Понятно, что человек как языковая личность реализуется в текстовой деятельности, а это предполагает перенесение акцентов при освоении языка с его единиц как системы на текст как коммуникативную единицу. Ю.Н. Караулов формулирует известный тезис теории языковой личности: «За каждым текстом стоит языковая личность» [Караулов, 1989, 3]. К.Ф. Седов подчеркивает: «...за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов» [Седов, 2004, 6]. Таким образом, можно отметить, что именно текст является той единицей, которая образует языковую личность и отражает уровень ее сформированности.

Понятие «языковая личность», представленное Ю.Н. Карауловым, можно интерпретировать с двух сторон: статической и динамической. Отталкиваясь от этой концепции, В.И. Карасик противопоставляет личность как субъект социальных отношений, обладающий уникальным набором качеств, индивиду, который еще не является личностью, так как не обладает отличительными социально обусловленными характеристиками. Такая постановка вопроса интересна в русле

проблематики данной работы, поскольку апеллирует к языковому сознанию носителей языка – языковых личностей, позволяет учитывать онтогенез психики личности, роль среды в ее воспитании и становлении, а также психопатологию человека. «В лингвистическом плане динамическое понимание личности разрабатывается прежде всего применительно к изучению детской речи» [Карасик, 2002, 7].

С опорой на тексты художественной литературы Ю.Н. Карауловым были обозначены уровни развития языковой личности:

– нулевой уровень – вербально-семантический, или лексикон (единицы: слова и грамматические модели, текстовые и ситуативные параметры), предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений;

– первый уровень – когнитивно-тезаурусный (единицы: понятия, концепты, идеи, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы) охватывает интеллектуальную сферу личности, дает исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к процессам познания человека;

– второй уровень – прагматический (мотивационный), единицами которого являются деятельностно-коммуникативные потребности, мотивы речевого поведения) обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

Таким образом, нулевой уровень связан с обучением, первый уровень – с развитием, второй – с воспитанием, но нужно отметить, что все они взаимосвязаны. Представленная модель языковой личности соотносится с тремя типами коммуникативных потребностей (контактоустанавливающей, информационной и воздействующей) и в то



же время – с тремя сторонами процесса общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Г.И. Богин в первой половине 80-х годов XX века предложил свою модель языковой личности. По его мнению, языковая личность – «это субъект речевой деятельности как носитель готовности создавать и принимать произведения речи (тексты)» [Богин, 1984, 8]. Следует отметить, что ученый не связывает этапы развития языковой личности с возрастными изменениями и описывает 5 уровней развития языковой личности.

1. Уровень правильности, который характеризуется достаточно большим лексическим запасом и знанием основных строевых закономерностей языка, что дает возможность строить высказывания в соответствии с правилами данного языка.

2. Уровень интериоризации, характеризующийся умением реализовывать и воспринимать тексты в соответствии с внутренним планом речевого поступка.

3. Уровень насыщенности, который определяется отраженностью в речи разнообразных выразительных средств языка в области фонетики, грамматики и лексики.

4. Уровень адекватного выбора, который определяется соответствием используемых в тексте языковых средств в сфере общения коммуникативной ситуации.

5. Уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу [Богин, 1998, 69].

Выделение уровней языковой личности имеет, кроме общетеоретического, еще и лингвометодический аспект, поскольку соотнесение этих уровней с содержанием языковой образовательной дошкольной и школьной программы дает возможность определить

возможности формирования и развития языковой личности ребенка, что очень важно для нашего исследования.

Среди всего многообразия исследований языковой личности можно выделить три основных направления:

1. Структурное (уровневое), характеризующееся выделением уровней языковой личности, единиц, механизмов функционирования и взаимодействия (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов).

2. Коммуникативное, изучающее «совокупность отличительных качеств личности, обнаруживающихся в ее коммуникативном поведении и обеспечивающих личности коммуникативную индивидуальность» [Кочеткова, 1996, 16] (О.Б. Сиротина, Т.В. Кочеткова, Н.А. Лемяскина).

– Стратегическое, которое обращается к речемышлительным механизмам реализации языковой способности индивида (А.А. Залевская, Т.Ю. Сазонова).

Очевидным надо признать тот факт, что приоритетным выступает коммуникативное направление, поскольку речевая деятельность индивида – важнейшая составляющая процесса общения, и, по меткому замечанию С.А. Сухих и В.В. Зеленской, языковая личность – это совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения [Сухих, Зеленская, 1997, 64].

Речь человека является одним из основных источников информации о его личности. В.И. Карасик считает, что охарактеризовать языковую личность можно «с позиций языкового сознания и речевого поведения», поскольку «речевая деятельность осуществляется индивидом и обусловлена его социопсихологической организацией» [Карасик, 2002, 7]. В речевой организации человека ученый выделяет пять компонентов:

- языковую способность как органическую возможность научиться вести речевое общение (сюда входят психические и соматические способности человека);
- коммуникативную потребность, то есть адресность, направленность на коммуникативные условия, на участников общения, языковой коллектив, носителей культуры;
- коммуникативную компетенцию как выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели (компетенцией человек овладевает, в то время как способности можно лишь развивать);
- языковое сознание как активное вербальное отражение во внутреннем мире внешнего мира;
- речевое поведение как осознанную и неосознанную систему поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека [Карасик, 2002, 7].

Для современной русистики наиболее актуальными являются практические исследования в области изучения языковой личности реального носителя языка.

В.И. Карасик в структуре языковой личности выделяет следующие компоненты:

- ценностный, мировоззренческий (система ценностей, жизненных смыслов, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения);
- познавательный (когнитивный), который может быть выявлен в процессе анализа картины мира этой личности;

– поведенческий план (индивидуальные наборы «намеренных и помимовольных характеристик речи и паралингвистических средств общения») [Карасик, 2002, 20].

Исследуя языковую личность, В.И. Карасик вводит понятия: «речевой паспорт говорящего» – «совокупность тех коммуникативных особенностей личности, которые и делают эту личность уникальной», и «идиостиль» – «выбор говорящим тех или иных средств общения» [Карасик, 2002, 9]. К важнейшим типологическим признакам языковой личности языковеды относят следующие: биологические (пол и возраст); психологические (влияние психологического типа человека на его речь и т.д.); социальные (национальность, социальный статус, место рождения, профессия); культурологические (принадлежность человека к определенному типу внутринациональной речевой культуры); творческие (сочетание нормативно-обязательного и индивидуально-творческого в речи любого индивида); личностные (условия, в которых формировалась языковая личность); лингвистические (речевые характеристики человека).

Речь человека – это его «своеобразная визитная карточка» [Денисенко, Чеботарева, 2008, 46]. В речи человека находят выражение все его индивидуальные психологические характеристики.

В.И. Карасик противопоставляет стабильные (биологические, социальные) и вариативные (позиционные, ситуативные, эмоциональные) характеристики языковой личности. Вариативные индексы выступают в качестве уточнений статусных индексов. Можно говорить о том, что принадлежность человека к определенному полу и возрасту, к конкретному образовательному и имущественному уровню, к определенной этнокультурной и различным социальным группам отразится в стиле его коммуникации.

Из всего вышесказанного следует, что черты языковой личности выражаются в индивидуально-авторской картине мира и подчеркивают такие характерные признаки языковой личности, как «соединение у личности говорящего его языковой компетенции, стремление к творческому самовыражению, свободного, автоматического осуществления разносторонней языковой деятельности. Языковая личность сознательно относится к своей языковой практике, несет на себе отражение общественно-социальной, территориальной среды, традиций воспитания в национальной культуре. Творческий подход и уровень языковой компетенции стимулируют языковую личность до усовершенствования языка, развития языкового вкуса, постоянного отображения в языке мировоззренческо-общественных, национально-культурных источников и поисков новых, эффективных, индивидуально-стилистических средств языковой выразительности» [Петровский, 1996, 41].

В настоящее время возросло внимание лингвистов к проблеме выделения типов языковой личности. К.Ф. Седов справедливо замечает, что «одна из наиболее насущных задач, которые стоят перед современной антропоцентрической лингвистикой, – создание типологии языковых личностей, способной отражать индивидуальные особенности речевого поведения носителей языка» [Седов, 1999, 3].

Г.Г. Инфантова выделяет три основных типа речевой культуры: «культуру элитарную (супервысокую, эталонную), общелитературную (достаточно высокую, но в целом усредненную) и литературно-бытовую (сниженную)» [Инфантова, 2008 б, 349].

Многие ученые, выполняющие свои исследования в русле антропоцентрического подхода, стремятся к созданию лингводидактической модели языковой личности, благодаря которой в

будущем можно будет «...вооружить каждого носителя языка пониманием того, как он может управлять своей внутреннеязыковой духовной сферой, как он может формировать необходимые ему тексты, от чего зависит состояние его индивидуальной АВС. Человек, оснащенный такими представлениями и знаниями, обладает иммунитетом, способен сделать выбор, способен сам решить – от каких воздействий на свою ассоциативно-вербальную сеть, личностный тезаурус и собственный прагматикон он должен защищаться, чему сопротивляться, какие тексты принимать и любить» [Караулов, 1991, 10].

В докторской диссертации А.А. Ворожбитовой «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» говорится о том, что создается концепция лингвориторического образования, которая ориентирована на становление будущего учителя как «сильной языковой личности демократического типа, обладающей этической ответственностью, общеобразовательной и профессиональной подготовкой и высокой лингвориторической компетенцией, обеспечивающей эффективную речевую деятельность на русском (иностранном) языке» [цит. по: Инфантова, 2008 в, 367]. Очевидно, что цель лингвориторического образования также ориентирована на задачи предшкольного и школьного образования, следовательно, необходимо сосредоточить внимание на том, «что же конкретно следует выработать, формируя такую личность» [Инфантова, 2008 в, 367].

Таким образом, основные этапы становления и развития языковой личности послужат базой для развития языковой компетенции личности, и в русле этого направления важным объектом исследования является речь детей дошкольного возраста.

## 1.2. Речевая деятельность как предмет исследования

В настоящее время исследования лингвистов направлены на изучение человека в языке, на явление языковой личности с лингвистической и экстралингвистической точек зрения, в том числе онтологической.

Вслед за С.Н. Цейтлин лингвистика детской речи стала именоваться онтолингвистикой. С.Н. Цейтлин утверждает, что в основе теоретической концепции современной онтолингвистики лежат три кита: конструктивизм (конструирование языка), когнитивизм (когнитивные предпосылки для постижения языка) и коммуникация (потребность в общении). С позиций нашего исследования наиболее значимо последнее.

Термин «коммуникация» (лат. *communicatio* от *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь) появился в научной литературе в начале XX века. Американские ученые Ф. Дэнс и К. Ларсон проанализировали 126 дефиниций термина «коммуникация». В отечественной лингвистике этому вопросу также посвящено много исследований.

По определению А.А. Леонтьева, коммуникация – «это система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессов, актуализирующих социальные отношения и индивидуально психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего языковые» [Леонтьев, 1996, 42].

Мы разделяем мнение А.Н. Леонтьева о том, что общение носит сугубо социальный характер и происходит между личностями, т. е. индивидами, прошедшими процесс социализации – «врастания» (по А.Н. Леонтьеву) ребенка в общество.

Для характеристики термина «коммуникация» значима ориентация на реципиента, обратная связь наиболее четко и полно проявляется в диалоге, когда говорящий постоянно ориентируется на слушающего, контролирует его реакцию и на основании этого регулирует свое речевое поведение.

Структура коммуникации включает в себя следующие компоненты:

1. Отправитель.
2. Получатель.
3. Сообщение.
4. Канал коммуникации.
5. Эффект.
6. Обратная связь.
7. Барьеры коммуникации.
8. Контекст.

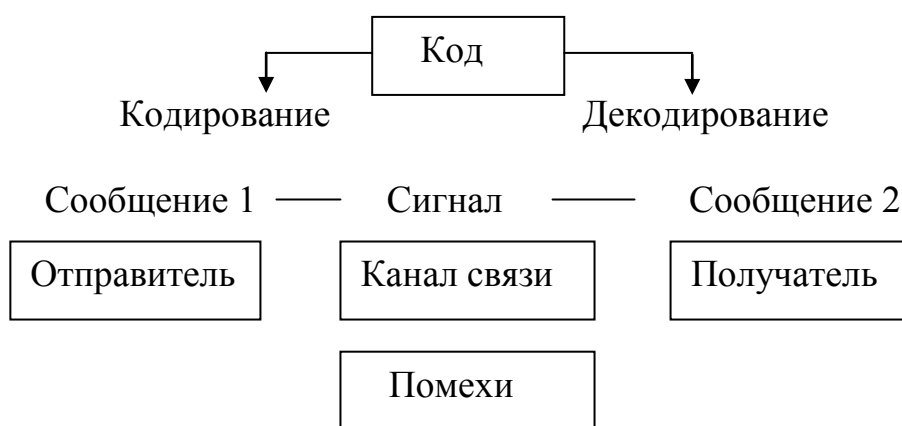
В структуре любой коммуникации присутствуют, как минимум, два субъекта: отправитель (отправляет сообщение) и получатель (получает сообщение). Сообщение – вся совокупность информации (не только слова и звуки, но и визуальный ряд, эмоциональный фон, интонации, пантомимика и т. д.), которая передается от отправителя к получателю. Все сообщения передаются с помощью канала коммуникации (слова – с помощью вербального канала; звуки, интонация, тон, тембр – с помощью вокального канала; внешний вид, жестикуляция, пантомимика – с помощью невербального канала). В результате передачи сообщения на получателя оказывается некое воздействие – эффект (например, обдумывание информации, согласие, несогласие, агрессия, непонимание и др.), который выражается в обратной связи – в ответном сообщении, вследствие чего получатель становится отправителем, а отправитель – получателем.



Барьеры коммуникации (помехи) искажают смысл передаваемого сообщения, препятствуют эффективному общению. Выделяются объективные барьеры, например, шум проезжающих машин, мешающих обсуждению, и субъективные барьеры, например, незнание собеседником используемой в беседе терминологии.

В структуре коммуникации большое значение имеет контекст (обстановка, условия, внешняя среда, конкретная ситуация, в рамках которой происходит коммуникация между субъектами).

На основе структуры коммуникации можно представить обобщенную схему коммуникации:



**Схема 1.**

«У говорящего (кодирующего) появляется некоторое сообщение 1. С помощью органов речи (передатчика) говорящий кодирует это сообщение, преобразует его в сигнал. Сигнал (колебания воздуха) передается по каналу связи. Он достигает органов слуха (приемника) слушающего (декодирующего). Происходит декодирование, т.е. преобразование сигнала в сообщение 2. Чтобы коммуникация состоялась, и кодирование, и декодирование должны проводиться на основе единого кода (языка). И «шум» тоже возникает при коммуникации, поэтому люди

часто друг друга недопонимают или даже вообще не понимают» [Сахарный, 1989, URL <http://flogiston.ru/library/saharn>].

Такой чисто технический подход к коммуникации объясняется тем, что в конце 40-х годов прошлого века американский математик К. Шенон предложил формулу, с помощью которой можно измерять количество информации. Благодаря его усилиям появилась возможность провести количественное исследование любой информации. Методы и положения теории информации стали экстраполироваться в лингвистику, так как язык является основным средством передачи информации. При исследовании трактов связи, была обнаружена закономерность: «любой канал связи имеет определенную пропускную способность, и пропускать больше, чем то количество информации, на которое рассчитан, он не может» [Сахарный, 1989, URL <http://flogiston.ru/library/saharn>]. Поэтому очень важно повышать эффективность использования этого канала. Эффективность – это количество информации, которое передается по каналу связи в единицу времени. Одно и то же сообщение можно передать по каналу связи, скажем, в два раза быстрее или сократить вдвое размеры сообщения, сохранив ту же информацию. Тогда, при прочих равных условиях, эффективность речи возрастет вдвое. Естественно, что, чем больше эффективность, тем лучше используется канал связи, тем меньше затрачивается времени и сил на передачу сообщения. Из-за помех сообщение 2 не всегда соответствует сообщению 1. Обычно говорящий входит в контакт со слушающим для того, чтобы слушающий адекватно воспринял то, что хочет сообщить ему говорящий. Поэтому цель любой коммуникации состоит в том, чтобы сообщение 2 максимально соответствовало сообщению 1. Степень соответствия сообщения 2 сообщению 1 получило название надежности. Для того чтобы слушающий лучше, в полном объеме воспринял информацию, говорящий должен

стремиться передавать сообщение медленнее, повторять его, увеличивать его размеры и т. д.

Эффективность и надежность по своим свойствам – антагонистические параметры. Чем выше эффективность, тем ниже надежность, и наоборот, чем выше надежность, тем ниже эффективность. Взаимодействие факторов эффективности и надежности (экономии и избыточности) определяет многое в процессах речевой деятельности.

Сегодня в большинстве исследований можно встретить мнение, что лингвистика XXI века – это лингвистика речевой деятельности. Проблема разграничения понятий «языка» как системы знаков, потенциального, социального образования и «речи» как процесса актуального, психофизического образования, «акта индивидуального пользования языком» (Ф. де Соссюр) имеет давние научные традиции.

По справедливому наблюдению А.А. Холодовича, «язык противопоставлялся речи то как социальное индивидуальному, то как виртуальное актуальному, то как абстрактное конкретному, то как код сообщению, то как парадигматика синтагматике, то как синхрония диахронии, то как норма стилю, то как система («клетки») реализации ее (заполненные и «пустые» клетки) и т.д.» [Холодович, цит. по: Кубрякова, 1986, 11].

Л.В. Щерба предложил различать «обработанный лингвистический опыт» и «процесс говорения», что перекликается с пониманием языка как статического явления, а речи – как динамического. В концепции Л.В. Щербы понятия «речь» и «речевая деятельность» строго не противопоставлены. Е.С. Кубрякова также рассматривает эти термины как синонимичные, хотя исследователь и не отрицает известных оснований для их дифференциации. Понятие речевой деятельности в ее монографии «Номинативный аспект речевой деятельности» представлено в качестве

общего и родового термина для обозначения всех явлений и факторов, относящихся к порождению и восприятию речи, к процессам говорения и слушания, к созданию и реализации речевых актов. «Речевая деятельность представляет собой такую совокупность речевых действий и речевых операций со стороны говорящего, создающего речь (речевой акт), и слушающего, ее воспринимающего, которая вызывается определенными потребностями, ставит перед собой определенную цель и совершается в конкретных условиях» [Кубрякова, 1986, 10].

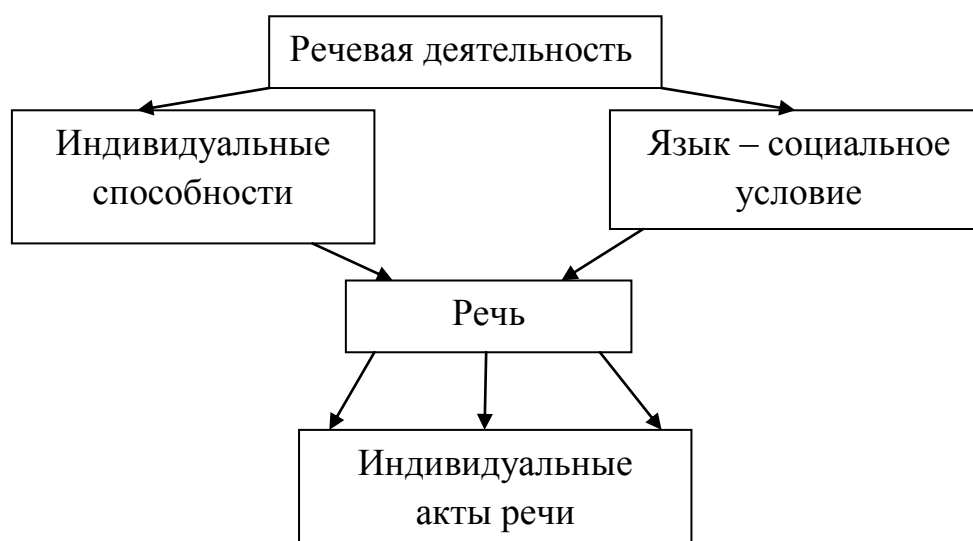
Единство языка и речи реализуется в речевой деятельности через языковую и речевую активность индивида. Язык становится средством общения, речевой коммуникации и одновременно средством, инструментом мышления только в процессе осуществления речевой деятельности: «язык создается в речи и постоянно в ней воспроизводится» [Жинкин, 1964, URL <http://www.philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm>].

В современной лингвистике установилось положение о том, что язык – это система знаков, код; речь же – это индивидуальное психофизическое явление, это активное использование кода языка в соответствии с мыслью говорящего.

Речевую деятельность, как любую другую деятельность, характеризует признак целенаправленности. Целенаправленный характер речи ориентирован на собеседника. «Какими бы разнообразными и многоплановыми ни были конкретные цели актов речи, главным здесь остается одно – вступить в общение, передать другому или другим определенную информацию» [Кубрякова, 1986,7].

Ф. де Соссюр считал, что язык – не деятельность говорящего, а «клад, практикой речи отлагаемый во всех, кто принадлежит к одному общественному коллективу, это грамматическая система, виртуально существующая у каждого в мозгу, точнее сказать, у целой совокупности

индивидов, ибо язык не существует полностью ни в одном из них, он существует в полной мере лишь в коллективе» [Соссюр, 1999, 21]. В понятие «речевая деятельность» он включает и процесс, и результат использования языка, социальные условия использования языка и индивидуальные способности говорящего. Отношение этих четырех явлений можно представить в виде схемы.



**Схема 2.**

Анализируя эту схему, Е.С. Кубрякова отмечает, что «речевая деятельность опирается на единичное (индивидуальные способности говорящего) и общее (данный ему как члену коллектива язык), что проявляется затем в говорении (речи), складывающейся из индивидуальных актов общения» [Кубрякова, 1986, 9].



### Схема 3.

Большинство современных отечественных лингвистов разделяют взгляды Ф. де Соссюра на взаимосвязь языка и речи: «оба эти предмета тесно между собой связаны, и друг друга взаимно предполагают: язык необходим, чтобы речь была понята и производила все свое действие; речь, в свою очередь, необходима для того, чтобы установился язык; исторически факт речи всегда предшествует языку» [Соссюр, 1999, 26-27].

Современные психологи рассматривают речь как универсальное средство общения, как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание (говорящий) и воспринимающий его (слушающий). В трудах отечественных ученых речь рассматривается как речевая деятельность, выступающая или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, Л.С. Рубинштейн и другие ученые).

У истоков теории речевой деятельности стоял Л.В. Щерба, который выделил речевую организацию (психофизиологическую организацию индивида), языковую систему (обобщение правил) и языковой материал (речевая деятельность как совокупность актов говорения и понимания)

[Мартинович, 2001, 37].

Концепция речевой деятельности была разработана Л.С. Выготским, считавшим, что процесс порождения речи представляет собой процесс превращения мысли в слово, материализацию и объективацию мысли в слове. Определяя формирование речи как процесс «перехода от мысли к слову», к внешней речи, Л.С. Выготский представлял его как движение от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах [Выготский, 1998, 962-963].

До появления научных работ Л.С. Выготского многие психологи считали, что внутренняя речь – это та же внешняя речь, но с усеченным концом, без речевой моторики. Вслед за Т.Н. Ушаковой мы считаем это мнение ошибочным, прежде всего, потому, что человеческое мышление за доли секунды способно решать сложные интеллектуальные задачи, принимать решения, следовательно, если бы «речь про себя» была простым дублированием внешней речи, она протекала бы с такой же скоростью, что и внешняя речь. Однако, согласно концепции Л.С. Выготского, у внутренней речи «свой особый синтаксис», что выражается в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращенности внутренней речи по сравнению с внешней.

Обращаясь к генезису внутренней речи, Л.С. Выготский предположил, что она возникает из так называемой эгоцентрической внешней речи ребенка-дошкольника, которая представляет собой как бы первоначальный этап развития внутренней речи. В теории Л.С. Выготского эгоцентрическая речь ребенка представляет собой переход от интерпсихических (внешненаправленных) функций к интрапсихическим (направленным внутрь, в собственное сознание), «этот переход является

общим законом для развития всех высших психических функций» [Выготский, 1998, 1].

Материалом для анализа формирования внутренней речи и той роли, которую она играет, послужили специальные экспериментальные исследования, проведенные Л.С. Выготским, доказавшие, что эгоцентрическая речь, не обращенная к собеседнику, возникает у ребенка при каждом затруднении. На начальном этапе она носит развернутый характер, с взрослением ребенка постепенно сокращается, переходит в шепот, а затем совсем исчезает, превращаясь во внутреннюю речь.

Современные лингвисты в своих исследованиях опираются на теорию речевой деятельности Л.С. Выготского и считают язык формой выражения мысли.

По своему внутреннему строению речевая деятельность организована как система, одновременно она рассматривается как подсистема более обширной системы речевой коммуникации.

### **1.3. Основные аспекты теории речевых актов, существенные для исследования избыточности сегментных средств**

#### **1.3.1. Компоненты речевого акта**

В лингвистике XX века вопросы, связанные с формированием речи, то есть с воспроизведением языковых единиц в процессе коммуникации, как правило, рассматривались при сопоставлении речи с языком как с потенциальной системой знаков, предназначенных для хранения и передачи информации. В 60-70 годы XX века представители Оксфордской школы (Дж. Остин, Дж. Серль, Г.П. Грайс) обращаются к изучению языка человека в естественных условиях его функционирования. Взамен структуралистической концепции появляются антропоцентрические, этноцентрические и коммуникативные концепции, главным объектом



изучения которых становится речь в ее отношении к человеку, язык рассматривается как определенного рода взаимодействие между говорящим и слушающим. Субъект речевой деятельности понимается как носитель ряда конкретных характеристик – психологических и социальных. Такой подход к рассмотрению языка и речи положен в основу теории речевых актов.

Термин «теория речевых актов» в лингвистической литературе употребляется в широком и узком смысле. В первом случае он является синонимом «теории речевой деятельности» и «теории речевой коммуникации» и обозначает любой комплекс идей, направленных на объяснение речевой деятельности. Во втором случае он выступает как название одной конкретной теории, получившей широкое распространение за рубежом и среди отечественных ученых.

Подход к речевому акту как к способу достижения человеком определенной цели и рассмотрение под этим углом зрения используемых им языковых средств – главная особенность теории речевых актов (ТРА), привлекающая к ней лингвистов, которых не удовлетворяло представление, что язык есть средство, орудие, инструмент общения. Интересы развития собственной науки и задачи, поставленные перед ней практикой, заставили языковедов искать ответ на вопрос о том, каков механизм использования языка для достижения многообразных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия людей.

Лингвисты уже давно отмечают неразрывную связь социального и коммуникативного в процессе общения. Л.Л. Федорова считает, что в «теории речевой коммуникации принята двухуровневая модель речевого общения, включающая социологический и коммуникативный уровни. Содержанием социологического уровня общения является социальное взаимодействие собеседников, т. е. их влияние на поведение, образ мыслей

и чувства друг друга. Содержанием коммуникативного уровня является передача сообщения, точнее – обмен информацией между собеседниками. Тем самым общение не сводится просто к передаче информации, но предполагает более глубокое социальное содержание» [Федорова, 1991, 46].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» говорится, что речевой акт – это «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации. Основными чертами речевого акта являются: намеренность (интенциональность), целеустремленность и конвенциональность» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, 412].

В лингвистике наших дней основной задачей изучения речевого акта является выявление тех компонентов коммуникативного акта, которые оказывают влияние на структуру вербального компонента, т. е. установление корреляций между языковыми особенностями и невербальными компонентами коммуникации.

Языковое общение есть одна из форм человеческой деятельности. Со структурой деятельности коммуникацию объединяет наличие таких элементов, как «субъект и объект деятельности (или взаимодействующие субъекты), цель, используемые средства и способы, предполагаемый результат, уместность действия в данной обстановке, наличие или отсутствие успеха» [Сусов, 2006, 48].

Роль компонентов коммуникативного акта различна. Влияние на структуру речевого акта, на его системные особенности оказывает конситуация (непосредственная обстановка, в которой протекает общение)

и общность апперцепционной базы партнеров коммуникации (наличие общих предварительных сведений, общего житейского опыта).

Е.А. Земская выделяет следующие компоненты коммуникативного акта: число партнеров коммуникации, мена ролей говорящий/ слушающий, возраст, пол, взаиморасположение говорящих, степень знакомства, симметричность отношений, социальный статус говорящих, индивидуальные особенности партнеров коммуникации и др. [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981, 15-16].

Именно партнеры по коммуникации оказывают значительное влияние на структуру и наполнение речевого акта.

В речевом общении, по мнению И.П. Сусова, контактируют два субъекта со своими коммуникативными ролями. Между ними распределены две основные роли: говорящий (отправитель сообщения, адресант, продуцент) и слушающий (получатель сообщения, адресат, реципиент). Еще в 30-е годы XX века М.М. Бахтин писал о том, что необходимым признаком любого высказывания является его обращенность, адресованность, то есть без слушающего нет и говорящего, без адресата нет и адресанта.

И.П. Сусов считает, что выполняемые субъектами речи коммуникативные роли неодинаковы, поскольку образуют иерархию, возглавляемую говорящим, на нижней же ступени находится слушающий. Господство коммуникативной роли говорящего не случайно, так как «именно говорящий в своем произносительном акте создает в качестве продукта тот объект, который адресован другому субъекту – слушающему и который опосредует их общение, будучи носителем смысловой информации» [Сусов, 2006, 48].

В свою очередь Н.Д. Арутюнова отмечает, что «всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата», а «обработка речи

происходит под давлением фактора адресата» [Арутюнова, 1981, 358]. Чтобы общение было успешным, говорящему необходимо учитывать ситуацию общения и особенности своего адресата. С учетом ситуации и фактора адресата выбирается тот или иной речевой жанр, «каждый речевой жанр в каждой области речевого общения имеет свою, определяющую его как жанр, типическую концепцию адресата» [Бахтин, 1979, 276].

Говорящий и адресат – это не только «отправитель» и «получатель» информации, но и интерпретаторы экстралингвистической ситуации, смысла высказывания. Говорящий в своем сознании выстраивает модель возможного мира адресата, именно она подсказывает ему конкретные формы лексико-грамматических структур предложений. «Адресат, как и говорящий, вступает в коммуникацию не как глобальная личность, а в определенном своем аспекте, амплуа или функции, соответствующим аспекту говорящего» [Арутюнова, 1981, 357].

Итак, говорящий и адресат – «это равные составляющие коммуникативного акта, и только согласованность параметров этих коммуникантов обеспечивает успешность высказывания, так как речевое общение – это взаимодействие коммуникантов» [Гак, 1997, 279].

Модель речевого акта включает в себя еще цель и результат речевого акта. Любой обмен информацией предполагает не только передачу сведений и знаний, но и получение соответствующего результата этого общения в виде определенных действий и реакций. Диапазон этих реакций слишком широк, чтобы его можно было назвать или кратко охарактеризовать. В них входят, например, такие воздействия, как понимание предмета, согласие и несогласие, вызов определенной психической реакции (удивление, сожаление, гнев, радость и т. д.), свершение или планирование действий.

Специфику значения речевого акта Г.П. Грайс связывал с говорящим субъектом и его намерением. Значение речевого акта Г.П. Грайс описал так: «А стремится, чтобы высказывание *x* произвело некоторый эффект в слушателях посредством распознавания его намерения; мы можем добавить, что спрашивать о значении А – значит спрашивать определения намериваемого эффекта» [Грайс, 1985, 245]. Таким образом, согласно Грайсу, «субъективное значение» высказывания есть намерение говорящего получить определенный результат благодаря осознанию слушающим этого намерения.

В зависимости от условий и обстоятельств, в которых совершается речевой акт, он может либо достичь поставленной цели (и тогда он будет успешным), либо же не достичь ее. Г.П. Грайс сформулировал принципы и правила нормальной человеческой коммуникации, в одном из которых говорится, что «высказывание должно быть по существу» [Грайс, 1985, 217-237]. Иными словами, от коммуникантов требуется, чтобы их высказывания имели отношение к теме, ситуации, т.е. для успешности речевого акта он должен быть как минимум уместным. В противном случае говорящего ожидает коммуникативный провал.

### **1.3.2. Структура речевого акта**

С развитием прагматического направления в лингвистике ученые начинают обращаться к процессу речевого взаимодействия коммуникантов, к изучению потребностей, целей, мотивов, намерений и определенных речевых действий в соответствии со складывающимися ситуациями речевого общения.

В теории речевых актов внимание лингвистов направлено на исследование: 1) структуры речевого акта (в которую входят участники коммуникации, взаимоотношения между ними, роль их позиций в

организации высказывания и др.); 2) условий речевого акта (в связи с этим первостепенное значение отводится пресуппозиции – совокупности знаний, объединяющих говорящих, а также намерению говорящего); 3) целей и назначений речевого акта (в связи с этим вскрывается соотношение между значением высказывания и ожидаемым от него эффектом), различных типов речевых актов.

Учитывая намерения говорящего, Дж. Остин отграничивал локутивное действие «он сказал, что...» от иллокутивного действия «он настаивал на том, что...» и от перлокутивного действия «он доказал мне, что...». Иначе говоря, любое высказывание надо рассматривать в трех аспектах: иллокуция (собственно речевое действие), локуция (отсылает к значению и смыслу высказывания) и перлокуция (обозначает последствия произнесения). Главным новшеством Дж. Остина в этой схеме является понятие иллокуции. Иллокутивность следует отличать от перлокутивности, или перлокутивного эффекта, иначе говоря, результатов речевого воздействия (например, замешательство, оскорбление, испуг и т. д.). Перлокуция – то, ради чего люди общаются. Если бы речь не имела воздействия, то общение было бы лишено смысла. Однако этот аспект намерения говорящего не является собственно речевым. Критерием различия считается то, что содержание иллокутивного акта может быть вербально эксплицировано, т.е. иллокутивному акту соответствует определенный перформативный глагол; для перлокутивного аспекта намерения говорящего нет соответствующего перформативного глагола. Например, высказывания *Я убеждаю тебя...*, *Я оскорбляю тебя...* не являются актами убеждения и оскорбления.

Иллокутивная функция высказывания включает в свой состав следующие компоненты: 1) иллокутивная цель, т. е. то, ради чего осуществляется речевой акт; 2) способ достижения иллокутивной цели;

3) интенсивность иллокутивной силы; 4) условия пропозиционального содержания; 5) предварительные условия; 6) условия искренности; 7) интенсивность этих условий.

В.Г. Гак считает, что «структура акта речи показывает, как говорят люди» [Гак, 1998, 561]. В процессе коммуникации языковые знаки не функционируют независимо друг от друга, а образуют определенную систему. Но это не может происходить произвольно, а только на основе определенных правил. Поэтому перед учеными стоит задача выявить те условия, при которых высказывание приобретает определенный, обусловленный системой правил смысл. Нельзя понять предложение, просто проанализировав составляющие его слова или его структуру, без оценки той цели, которую преследует говорящий. В этой связи и возникает категория интенциональности: когда люди говорят, они хотят этим достичь какой-то цели и достигают, если руководствуются системой правил, принятой в данной языковой общности и в данной языковой группе. Р. Келлер вкладывает в понятие «интенция» два смысла: под интенцией действия понимается его цель, под интенцией деятеля – его намерение при выполнении действия, так как «то, что считается достижением цели действия, будет в то же время и реализацией намерения деятеля» [Келлер, 1997, 41].

Языковая коммуникативная деятельность характеризуется осознано-мотивированным отбором речевых средств для реализации авторского замысла. Мотивы и цели речевых действий, по мнению И.П. Сусова, выступают в качестве «авторских интенций». Любое высказывание направлено на осуществление поставленной цели, поэтому в полной мере или частично, явно или скрыто служит осуществлению интенций говорящего.

Под интенциональностью понимается «связь языковых значений с

намерением говорящего, с коммуникативными целями речемыслительной деятельности, т.е. способность содержания, выражаемого данной языковой единицей, в частности грамматической формой (во взаимодействии с ее окружением, т. е. средой), быть одним из актуальных элементов речевого смысла» [Бондарко, 2002, 141].

А.В. Бондарко в интенциональность включает два аспекта: 1) аспект актуальной связи данного значения с намерениями говорящего в акте речи; 2) аспект смысловой информативности. Намерение говорящего лежит в основе выражаемого в процессе речи и «готового» содержания, обладающего информативной значимостью. Кроме того, смысловая информативность данного значения является необходимым условием использования в речи для реализации намерений говорящего [Бондарко, 2002, 145-146].

Речевые действия интенциональны, в них содержится потребность, вынужденность, необходимость, желание или обязанность говорящего изменить прагматическую ситуацию. В отличие от высказываний речевое действие не дескриптивно, а перформативно. Оно актуализирует прагматическую ситуацию, превращает ее в объект изменения. Ср.: *Садитесь* и *Петя предложил Ване сесть*. Перформативным первый пример делает не столько иллокутивный глагол в автореферентной форме, сколько интонация, побудительность и обращенность к адресату. Речевое действие не может иметь истинностной оценки, оно акционально. Ср.: *Не хотите ли посмотреть нашу галерею портретов?*; *Познакомьтесь!* В ответ на речевое действие нельзя сказать: «Это неправда» или «Этого не было». Речевое действие рассчитано на определенного получателя высказывания, способного воспринять и интерпретировать мотивы и интенциональные установки отправителя высказывания, следовательно, любое высказывание всегда сознательно направлено лицу, которое имеет



определенные коммуникативно-прагматические характеристики. Обращаясь к слушающему, говорящий побуждает его стать участником не только коммуникативной ситуации, но и прагматической. Коммуникативный смысл речевых действий – вызвать участие адресата в изменении окружающего мира, побудить его к реакции на содержание высказывания. Реакция адресата не обязательно должна быть ожидаемой, но обязательно должна последовать, в этом заключается прагматический смысл речевого действия [Рябцева, 1994, 85].

Каждый речевой акт можно отнести к тому или иному типу в соответствии с его иллокутивной функцией, т.е. в соответствии с входящим в его состав иллокутивным актом. Лингвистами выделяются три значения иллокутивной функции, которые, в свою очередь, и определяют три класса речевых актов:

- 1) побудительные речевые акты (X побуждает Y совершить действие Д);
  - 2) утверждение (X передает Y информацию И);
  - 3) вопросы (X побуждает Y, чтобы Y передал X информацию И)
- [Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах, 1987, 30].

Надо отметить, что в основе теории речевых актов лежит понятие «перформативность» как свойство особых высказываний и особых глаголов-предикатов непосредственно осуществлять некоторое действие, а не просто его описывать. Произнесение высказывания *Я клянусь в том-то и том-то* является самой клятвой, а не описанием того действия, которое говорящий выполняет в момент речи.

Каждый тип иллокутивного акта характеризуется условиями, выполнение которых необходимо для успешного осуществления иллокутивного акта данного типа. У высказываний без эксплицитного перформатива иллокутивная функция часто неоднозначна. Например,

сравним формальную неотличимость обещания от угрозы и простой констатации события, относящегося к будущему: высказывание *Ты за это получишь 10 лет* может означать и предупреждение, и просто информирование.

По мнению Е.В. Падучевой, правильное понимание иллокутивной функции высказывания иногда почти неуловимым образом определяется ситуацией.

Отношения между языковой оболочкой высказывания и его коммуникативной функцией не всегда однозначны. Например, при помощи повествовательного предложения не всегда выражается утверждение или возражение, императив не всегда обозначает требование или приказ, вопросительные предложения – речевой акт вопроса. Г.П. Грайс привлек внимание исследователей к анализу небуквальных значений выражений и выдвинул гипотезу, что коммуникативные постулаты позволяют выводить из высказывания компоненты, которые не входят собственно в смысл высказывания, но воспринимаются слушающим непосредственно в акте коммуникации.

Для идентификации речевых актов адресату сообщения необходима структурирующая информация, которая может поступать из различных источников и по различным «каналам»: 1) свойства грамматической структуры высказывания; 2) паралингвистические характеристики (такие, как темп речи, ударение, интонация, высота тона и т. д.); 3) наблюдение / восприятие коммуникативной ситуации; 4) хранящиеся в памяти знания / мнения о говорящем и его свойствах, а также информация о других особенностях данной коммуникативной ситуации; 5) фоновые профессиональные знания / мнения относительно характера происходящего взаимодействия и о структуре предшествующих коммуникативных ситуаций; 6) знания / мнения, полученные из

предыдущих речевых актов, то есть из предшествующего дискурса; 7) знания общего характера, прежде всего конвенциональные, о взаимодействии, о правилах, главным образом прагматических; 8) другие разновидности имеющих общий характер знаний о мире (фреймы) [Дейк, 1988, 15].

Г.П. Грайс выделяет два типа значений высказывания: о чем говорится и что подразумевается. То, что говорится, – совпадает с логическим содержанием высказывания, остальная часть информации в высказывании – выводное значение – «импликатура». Таким образом, высказывание обладает следующими значениями: 1) прямое или собственно семантическое значение (общезыковое значение компонентов высказывания); 2) косвенное или прагматическое значение (дополнительное содержание высказывания).

В трудах В.Г. Гака проблема косвенности выражается в противопоставлении прямых и косвенных способов выражения иллокутивного намерения говорящего. В прямых актах речи иллокутивный эффект предопределяется собственным значением высказывания, а в косвенных речевых актах данный эффект не соответствует прямому значению высказывания, но обуславливается фоновыми знаниями – пресуппозицией – говорящих и условиями общения. Косвенные речевые акты – это «предложения, которые на первый взгляд обозначают одно, а при их восприятии интерпретируются так, как будто они обозначают нечто другое». Например, задавая вопрос *Не можете ли Вы передать соль?*, спрашивающий не осведомляется о физической способности адресата выполнить это действие, он косвенно выражает просьбу сделать это. Несмотря на то, что просьба «буквально» не выражена, в коммуникативной цели она делается очевидной. Е.В. Падучева считает, что иллокутивная сила высказывания может проясняться при переводе

высказывания в косвенную речь. Интерпретация высказывания напрямую зависит от того, как слушающий его понял. Например, фразу: *Я приду в два* можно передать как: *Г. обещал прийти в два часа* или *Г. грозился прийти в два часа*.

Отдельное высказывание служит выполнению иллокутивного акта, и модальные элементы высказывания (глагольное наклонение, порядок слов, интонация) позволяют говорящему указать, какой именно иллокутивный акт или тип акта он намеревается реализовать своим высказыванием. Слушающий для определения иллокутивной силы прибегает к знанию ситуации высказывания.

Иллокутивная сила – интегральная характеристика высказывания: она связывает прагматическую (внешнюю) ситуацию и собственно коммуникативную, говорящего и адресата, прагматический (предметный) и коммуникативный смысл их взаимодействия.

Высказывание всегда описывает какое-то определенное событие (предикативные отношения, положение дел), что отражается в денотативном аспекте высказывания. В высказывании выделяется его модально-коммуникативный аспект, или модус, который отображает условия и цели общения. В.Г. Гак для примера приводит следующие фразы: *Петр пришел; Пришел Петр?; Петр, приходи!; Я хочу, чтобы Петр пришел* и т. п. – все они соотносимы с одним общим фактом – приходом Петра, что и составляет пропозицию (субъектно-предикатное отношение высказывания). Однако различаются эти фразы по цели сообщения (повествование, вопрос, побуждение), по степени информированности партнера по коммуникации (выделение (*Это*) Петр пришел), по значению позиции говорящего (*Я хочу...*) – все эти значения модифицируют основное содержание высказывания (*Петр и прийти*) и составляют его модус.

Иллокутивная сила воплощает коммуникативную цель говорящего и реализуется в высказывании в виде коммуникативного модуса. Коммуникативный модус разграничивает способы выражения намерений говорящего: сообщить новую информацию, которой он располагает, вовлечь адресата в изменение внешнего мира или выразить свое отношение к миру (эмоциональное или рациональное) и изменениям в нем [Рябцева, 1994, 82].

Коммуникативный модус – это языковые средства формирования соответственно сообщения, речевого действия и аксиологического высказывания, обязательной характеристики речи, задающей ее коммуникативную определенность – осмысленность, мотивированность и уместность; то, что придает одному и тому же пропозициональному содержанию различный коммуникативный смысл, превращая его в сообщение, речевое действие или в аксиологическую реакцию: *Дверь открыта* (сообщение): *Не откроешь ли дверь?* (просьба), *Дверь-то открыта! Опять дверь открыта!* (аксиологическая реакция на ситуацию – удивление, недовольство, радость) [Рябцева, 1994, 88].

Речевая деятельность не может быть осуществлена в рамках одного высказывания, она включает в себя множество речевых актов, принадлежащих разным говорящим.

Лингвисты отмечают важность каждого структурного элемента речевого акта: иллокуция контролирует построение локуции таким образом, чтобы получить ожидаемый перлокутивный эффект. Локуция – собственно произнесение речи, т. е. формирование высказывания, связана с выбором языковых единиц для выражения иллокутивного намерения.

### 1.3.3. Понятие об избыточности информации

Как уже было отмечено, в конце XX века основным принципом описания языкового материала стал принцип антропоцентризма, основанием для которого послужило стремление изучать язык в тесной связи с человеком.

Классическими стали слова Ю.Н. Караулова о том, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов, 2010, 7].

Речевая деятельность принадлежит личности, она сознательна, подчинена целям говорящего, и говорящий выступает точкой отсчета для наблюдения за развитием речевого процесса и описания многих явлений языковой системы. Важнейшей функцией речевой деятельности является функция передачи информации, так как коммуникация предполагает передачу и восприятие некоторого мыслительного содержания. Любое высказывание содержит в себе информацию о каких-либо событиях, фактах и выражает определенную интенцию говорящего по отношению к содержанию данной информации. Намерение говорящего лежит в основе выражаемого в процессе речи и «готового» содержания, обладающего информативной значимостью.

В повседневной жизни под информацией понимаются сведения, которые представляют определенный интерес для людей и которыми люди обмениваются в процессе общения. «Информация – это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. Процесс получения и использования информации является процессом нашего приспособления к случайностям внешней среды и

нашей жизнедеятельности в этой среде». Н. Винер считает, что «действенно жить – это значит жить, располагая правильной информацией» [Винер, 2001, 14].

Каждая единица языка имеет определенное содержание и потенциально несет в себе некоторый объем информации. В единице языка – предложении – фигурируют два понятия «данное» и «новое». Если рассматривать «новое» применительно к высказыванию, то можно интерпретировать его как информацию.

Повышенный интерес к понятию «информация» возник в конце 40-х годов XX столетия с появлением теории информации, основанной на вероятностно-статистическом методе, который раскрыл количественный аспект информации. Влияние теории информации на лингвистику сказалось в значительной активизации исследований в области способов осуществления языковой коммуникации. Положения теории коммуникации способствовали углублению исследовательского интереса к коммуникативной функции языка.

К. Шенон под информацией понимает «снятие неопределенности (неизвестности) в результате приема сообщения». В концепции Шенона информация передается по каналам связи от источника сигнала до его получателя, что в упрощенном виде предстает как трехкомпонентное образование «адресант – текст – адресат». В данной модели центральным компонентом акта коммуникации, с точки зрения порождения текста, а, следовательно, и его информативности, является адресант, поскольку текст есть результат деятельности индивида, который его конструирует и вербализует. По словам В.Б. Касевича, информация заключена в тексте, а не в языке, а текст построен с использованием языка, языковой системы.

Деятельность адресанта начинается с формулирования

коммуникативного намерения, которое включает передачу необходимой информации. Отсюда способность текста к передаче информации задается адресантом в процессе создания сообщения, что выражается в отборе информации, способе и средствах (прежде всего, языковых) ее представления в тексте.

Содержащаяся в тексте информация имеет три аспекта: семантический, синтаксический и прагматический. Семантический аспект информации связан с ее качественным разнообразием, синтаксический – с линейной последовательностью подачи информации и способами ее языкового представления. Глубоко и всесторонне информация исследуется при прагматическом подходе, при котором делается попытка определить ценность информации для тех, кто ее воспринимает и использует. Исследователями отмечается, что само понятие ценности информации имеет смысл при наличии субъекта и цели, которую ставит субъект. Прагматический уровень информации предполагает изучение собственно человеческого общения, обмена информацией, целесообразное использование определенной информации конкретными людьми при конкретных обстоятельствах. Понятие ценности информации тесно связано с понятием «эстетического» и, в частности, с аксиологией. Для одного человека какая-либо информация может быть интересной, для другого вообще не представлять никакой ценности. Один тип информации будет представлять собой чисто интеллектуальный акт, т.е. сообщать нечто, не затрагивая эмоциональную сторону реципиента. Другой тип информации, наряду с интеллектуальным процессом восприятия, вызовет также и какую-то эмоциональную реакцию на сообщаемое. Ценность этих двух типов информации окажется различной объективно, т.е. независимо от того, как эту информацию



воспринимает тот или иной индивидуум.

Понятие «информация» предполагает наличие трех объектов – источника информации, потребителя информации и передающей среды. Информация не может быть передана, принята или хранима в чистом виде, ее носителем является сообщение (кодированный эквивалент события, зафиксированный источником информации и выраженный с помощью последовательности условных физических символов, например, алфавита). Средствами передачи сообщений являются каналы связи, по которым сообщение передается в форме сигнала. Передаваемое и получаемое сообщение могут не совпадать, так как потребитель извлекает из получаемого сигнала понятный ему смысл. Итогом правильно построенной коммуникации должно стать адекватное понимание участниками общения получаемой информации. Проблемами информационной передачи сообщения являются: избыточность (повторение, копирование информации), шум (любое искажение, которое возникает при передаче), качество обратной связи (корректирующая информация от получателя).

В лингвистике избыточность пока рассматривается фрагментарно и расплывчато, часто она изучается как понятие, противопоставленное понятию языковой экономии. Многие исследователи указывают на то, что в основе развития языка лежит противоборство двух тенденций, имеющих у каждого человека, вступающего в коммуникацию: стремление быть понятым и стремление «не перетруждаться».

На данный момент наиболее изученным является принцип экономии, который обычно в лингвистических исследованиях представлен на уровне языковой закономерности, в то время как избыточность очень часто характеризуют отрицательно, как речевой недостаток.

Нам близок исследовательский подход к проблеме экономии / избыточности, высказанный, в частности, И.В. Голубевой, выступающей против безоговорочного противопоставления этих языковых тенденций. Например, по поводу конструкции – *Они поехали в Оренбург они поехали*// (разговорная речь) И.В. Голубева пишет: «...так называемая конструкция совмещения экономна (один раз использован элемент «В Оренбург») и избыточна (дважды использован элемент «они поехали») одновременно» [Голубева, 1996, 17].

С.А. Бурлак и С.А. Старостин свое отношение к избыточности выражают следующим образом: «возможность (и неизбежность) языковых изменений вытекает из самой сущности языка как информационного кода, обеспечивающего взаимопонимание между людьми. Для адекватной передачи информации язык должен обладать существенным свойством информационного кода, а именно избыточностью» [Бурлак, Старостин, 2005, 25]. А. Мартине по поводу избыточности в словаре «Лингвистика» пишет: «избыточность, заключающаяся в присутствии практически в любом высказывании... может показаться сначала бесполезной растратой артикуляционной энергии, тогда как чаще всего она является сокращением умственной энергии» [Мартине, 1963, 537].

Н.И. Жинкин указывает на то, что «язык внутренней речи свободен от избыточности, свойственной всем натуральным языкам» [Жинкин, 1964, URL <http://www.philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm>]. Это наблюдение наталкивает на мысль о том, что избыточность речи возникает в связи с появлением слушающего.

Доказано, что в коммуникации действует закон «экономии усилий»: говорящий и слушающий пытаются потратить на обмен информацией как можно меньше средств. Но для участников общения «экономия усилий» противоположна. Слушающему нужно эффективнее, с меньшими

усилиями понять, а говорящему – эффективнее, с меньшими усилиями информацию передать. Говорящий стремится избежать избыточности, слушающему же нужна избыточность.

В языкознании ученые рассматривают избыточность как важное и нужное свойство языка, запаса его прочности, а не как излишество и не показатель несовершенства языка по сравнению с техническими кодами. Е.В. Грudeва в своих исследованиях говорит о том, что русские письменные тексты имеют разную степень избыточности в зависимости от стиля (на высшей отметке находится научный стиль речи). Исследователи устной речи указывают на то, что в устной речи всегда много избыточности, в ней неизбежно повторение отдельных слов, словосочетаний, штампов, так называемых слов-пустышек, вводных слов и др., что помогает выделить главное, сконцентрировать внимание на самой информации.

Бесспорно, шум уменьшает эффективность передачи сообщения. Единственным средством, позволяющим передать информацию без искажения, является избыточность. В словаре «Язык», составленном под редакцией Б. Потье, указано, что избыточность обозначает «количество информации больше, чем требует простая передача сообщения. Лишние и бесполезные для передаваемой информации знаки являются избыточными. Благодаря избыточности сообщения информация доходит до получателя, несмотря на шум» [Потье, цит. по: Нечепуренко, 2003, 5].

Задача ученых заключается в определении степени этой избыточности. Е.В. Грudeва указывает, что «уровень избыточности не должен быть меньше допустимого (в таком случае автор текста рискует быть непонятым), но в то же время он не должен превышать пороговой величины (как показывают эксперименты, связанные с развертыванием всех компрессированных форм, с заменой эллиптических конструкций

полными, увеличение повторов в тексте затрудняет его восприятие и ведет к смысловым неточностям в его понимании)» [Грудева, 2010, 78].

Если к избыточности подходить так, как это принято в теории информации, то окажется, что в языке избыточность весьма распространена. И тогда становится очевидным, что язык обслуживает общество не так идеально, как представляется в кибернетике, но достаточно надежно для достижения взаимопонимания людей. То, что на первый взгляд кажется избыточным, на деле оказывается не так уж излишне.

Человеческая речь обладает большой степенью избыточности. Как правило, мы произносим гораздо больше слов, чем требуется для восприятия смысла сказанного. Подсчитано, что текст на любом естественном языке характеризуется средней степенью избыточности – 50-55%. Это значит, что почти половину своей речи мы тратим на сообщение того, что уже известно собеседнику, либо на слова-паразиты, на лексические и фразеологические единицы, эмоциональные междометия и др., которые не нужны для понимания нового сообщения. Вместе с тем без достаточной избыточности языка человек не может перерабатывать всю поступающую к нему информацию. Человеческий мозг опирается на огромную избыточность информации. Если бы человеческая речь совсем была лишена избыточности, то восприятие сообщений стало бы затруднительным, поскольку любой информационный шум мог бы лишить нас нужной информации или существенно исказить ее. Верны слова Н. Винера о том, что избыточность информации – основа получения правильной информации.

Психологи объясняют избыточность языка так: органы чувств воспринимают речь, а способствующие центры мозга ее перерабатывают не непрерывно, а путем постепенного накопления частей информации, что

неизбежно приводит к неравномерному распределению информации в тексте. Хотя человек сознательно воспринимает порядка 10-100 битов в секунду, органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние) в это же время воспринимают миллионы единиц информации на подсознательном уровне.

Интересной представляется позиция В.Д. Девкина, который говорит об избыточности как о вынужденном допущении. «То, что в лингвистике считают избыточностью, следовало бы скорее рассматривать как неосуществленную, неудавшуюся экономию... Когда говорят об избыточности, имея в виду информацию эмоционального и экспрессивного характера, допускают ошибку, недооценивая коммуникативную значимость выражения чувств, настроений, эмоциональных реакций» [Девкин, 1979, 61].

Проблема избыточности информации получает совершенно особое толкование в тех случаях, когда мы имеем дело с художественным произведением. Ю.М. Лотман пишет о том, что в структуре художественного текста избыточность падает. Если же она возникает, то может стать помехой, так как художественное произведение теряет выразительность, что затрудняет восприятие адресатом эстетической функции.

Избыточность научно-технического текста может быть уменьшена разными формами «сжатия» вплоть до замены языковых кодовых символов символами кода других систем, включая формулы. Но, несмотря на стремление научного текста к точности и экономии языковых средств, в нем часто встречаются избыточные конструкции.

Информационный подход применялся и к изучению памяти, что позволило найти количественную меру запоминаемого материала – количество информации. Психологи и психолингвисты обратились к проблеме влияния избыточности на память. Все исследования в этом

направлении можно разделить на две группы: в первой – увеличение избыточности достигалось путем добавления символов, не несущих никакой информации (К. Даллет, Р. Конрад), во второй – это увеличение вызывалось уменьшением средней информации на символ (Г. Миллер, Д. Селфридж, Г. Рубенштейн). В исследованиях психолога Ф. Эттнива, например, говорится об отрицательном влиянии избыточности на запоминание.

Однако Н.Б. Невельский и В.Л. Фланчик в ходе детального анализа получили факты, свидетельствующие о положительном влиянии избыточности на запоминание. Избыточность материала создает возможности для применения эффективных способов мнемической деятельности испытуемых, результатом которой является образование более крупных субъективных символов, «кусков» информации, которыми оперирует человек в процессе запоминания [Невельский, цит. по: Зинченко, 2000, 77].

В нашем исследовании мы придерживаемся того мнения, что избыточность в речи оказывается нужной и целесообразной. Избыточность в речи обосновывается требованием информативности высказывания, воплотившемся в постулате Г.П. Грайса: «...твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)» [Грайс, 1985, 222]. Говорящий стремится донести сообщение в полном объеме, несмотря на шум, выделить нужную информацию из мешающих восприятию помех слушающему помогает избыточность. Отражение этой мысли мы находим у Э. Даля: «...сообщение может поступать в более или менее искаженном виде, но все же может быть понято, если содержит достаточно избыточности, чтобы оно могло быть восстановлено получателем» [Даль, цит. по: Ягунова, 2010, 90].

Несмотря на то, что языковой избыточности уделяли внимание как отечественные, так и зарубежные исследователи различных направлений и школ, многие вопросы остаются до сих пор не решенными.

#### **1.4. Избыточность сегментных средств как языковая и речевая универсалия**

Язык является динамичной развивающейся системой, которая постоянно модифицируется и совершенствуется. Стремительные изменения в науке и технике, расширение доступа к информации, коренные преобразования в социальной жизни российского общества приводят к тому, что «появляются все новые и новые реалии, требующие своего обозначения в коммуникации» [Сиротинина, 2012, 407]. Язык изобилует заимствованиями из английского языка, словами из молодежного и даже криминального жаргона, все чаще встречаются устаревшие и просторечные формы слов. «Все это свидетельство того, как реальная коммуникация ради облегчения усилий адресанта (при его недостаточной языковой компетентности) влияет на язык, несколько его обедняя, но тем самым ухудшает и сам процесс коммуникации – не проявляется должной заботы об адресате, что мешает точному пониманию» [Сиротинина, 2012, 410].

В современном языкознании большое значение придается анализу ведущих закономерностей развития и функционирования языка, к числу которых относятся экономия и избыточность сегментных средств, носящих, по мнению лингвистов, универсальный характер. Универсалии, согласно установившейся традиции, определяются как явления или группы явлений, а также принципы, характерные почти для всех языков. В статье Ч.Ф. Хоккета «Проблема языковых универсалий» указано, что «языковые

универсалии – это некоторый признак или свойство, присущее всем языкам или языку в целом» [Хоккет, 1970, 45].

Универсалией можно считать явление, которое обнаруживается во всех языках, свойственно как языковой системе, так и речевой деятельности, проявляется на всех языковых уровнях. Теория языковых универсалий рассматривает: 1) общие свойства всех человеческих языков и их отличие от языка животных, 2) совокупность содержательных категорий, выражающихся различными средствами в каждом языке, 3) общие свойства языковых структур, относящиеся ко всем языковым уровням.

Избыточность как языковая универсалия находит отражение в работах многих лингвистов разных направлений и школ (Е.В. Грудева, В.А. Звегинцев, М.Д. Воейкова, С.Н. Цейтлин, Е.В. Ягунова, Э. Даль, Н.С. Жукова и др.), но все еще не получила полного освещения. Изучается лексическая избыточность, парадигматическая избыточность, грамматическая избыточность, а также исследуются проблемы фонетической, графической, конвенциональной, семантической и синтаксической избыточности.

В.Г. Гак в своих работах пишет о том, что особую роль в выборе повторной номинации играет фактор избыточности. Так как «первая номинация достаточно ясно и объективно обозначила объект, вторая оказывается функционально избыточной и меняет свое назначение» [Гак, цит. по: Крылов, 2010, 48]. По мнению автора, «повторная номинация выполняет в языке тройную функцию: семантическую, структурную и стилистически-экспрессивную» [там же, 50]. Если сказанное уже понятно для воспринимающего речь, то повторное обозначение обусловлено либо «потребностями структуры предложения, либо потребностью выразить какие-либо дополнительные оттенки значения, характеристики» [там же,



50]. Во избежание монотонности, однообразия в высказывании адресант использует повторы, которые помогают ему добиться правильности и выразительности в речи, а, следовательно, позволяют адресату сообщения воспринять информацию наиболее точно. Именно поэтому многие лингвисты (С.Л. Гизатулин, В.Д. Девкин, В.Ю. Казакова) отмечают, что при всей своей формальной избыточности повторы реализуют принцип экономии, так как сводят к минимуму мыслительные затраты адресата.

При рассмотрении явления языковой избыточности следует отметить, что она свойственна всем уровням языка. Избыточность на фонетическом уровне представлена, прежде всего, двумя вариациями: длительное звучание и неоднократное воспроизведение. Например, удлиненное звучание автономных гласных звуков [э], [а] и [и] при заполнении паузы хезитации: *И Витенька говорит/ пирожок/ и-и-и/ я/ ам// пирожок//*; губного согласного [м]: *счас// подумаю// м-м-м// у меня любимая игрушка конструктор//*. По причине речевого сбоя или возникших трудностей при воплощении мысли у говорящего возникает повтор, который выражен «консонантной и сложной фонетической редупликацией»: *То есть у вас есть с..средство/ там все на свете//* [Громогласова, 2011, 10].

Данные отечественных и зарубежных исследователей говорят о том, что значительная часть показателей в тексте не является необходимой, так как грамматические элементы легко восстановимы из контекста, следовательно, их присутствие не обязательно для понимания.

Одним из основных признаков категориального значения является обязательность реализации данного грамматического содержания в каждой лексически конкретной единице, входящей в данный грамматический класс, в каждом акте функционирования этой единицы. Однако часто соответствующее значение выражено не только самой формой

(грамматически), но и другими языковыми средствами (лексическими показателями). Н.С. Жукова приводит такой пример: *Он сейчас читает лекцию*, в котором категориальное значение настоящего времени выражено дважды, а именно, глаголом настоящего времени (читает) и темпоральным наречием (сейчас).

По мнению М.Д. Воейковой, избыточное грамматическое маркирование – это значимый механизм в порождении высказываний. Известно, что развитая флективная морфология русского языка позволяет восстановить до 90 % утраченных флексий. Морфологический показатель первичной словоформы определяет появление последующей единицы. Однако, если передаваемая информация в первичной словоформе расплывчата, говорящий может выбрать вместо адекватной окказиональную словоформу. Например, *участвует в наших самых различных \* проектах*. Это «подтверждает функциональное значение избыточного грамматического маркирования <...> для поддержания связности и грамматичности высказывания» [Сизова, 2010, 269].

Интересный пример формальной избыточности / экономии в области морфологии приводит Р.А. Будагов, который сравнивает выражение категории рода в одной и той же фразе в нескольких языках: *Моя единственная настоящая подруга* (русск.), *My only real friend* (англ.), *Meine einzige wirkliche Freundin* (нем.), *Ma seule véritable amie* (франц.), *La mia unica vera* (итал.), *Mi unica amiga verdadera* (исп.). Автор делает вывод, что в итальянской фразе категория рода выражена пять раз, что является абсолютным максимумом, а вот в английском языке – ни разу (и это абсолютный минимум) [Будагов, 1972, 30].

Анализируя эти примеры, необходимо обратить внимание на то, что сама языковая система обеспечивает наличие подобных избыточных элементов спецификой выражения категории рода. В подобных случаях

избыточность – «возможность предсказания вероятности появления каждого следующего элемента в линейном ряду сообщения, обусловленная ограничениями, накладываемыми на сочетаемость единиц свойствами данной семиологической структуры» [Ахманова, 1969, 167].

М.Д. Воейкова утверждает, что в русском языке структурные категории (род, число, падеж прилагательных) являются избыточными.

Надо отметить, что во многих случаях избыточность возникает на уровне взаимодействия грамматики и лексики, как следствие, если какой-то компонент высказывания не имеет четко очерченной семантической функции, она восстанавливается за счет функции грамматической.

Исследуя реализацию категории избыточности, на наш взгляд, особое внимание следует обратить на устную речь, разработкой проблем которой занимались Г.Г. Инфантова, О.Б. Сиротина, Е.А. Земская, О.А. Лаптева, Н.Ю. Шведова, Е.Н. Ширяев, М.В. Китайгородская, М.А. Кормилицына, И.В. Голубева и другие исследователи. Несмотря на пристальное внимание лингвистов к этой теме, синтаксис устной речи изучен еще недостаточно. Поэтому до сих пор «описание тенденций в развитии современного разговорного синтаксиса, анализ синтаксических моделей – одна из наиболее трудных, но наиболее важных задач русистики» [Панов, 1962, 8], поскольку «в синтаксисе очень наглядно проявляются многие из тенденций, под влиянием которых формируются единицы разных уровней» [Инфантова, 1975, 1].

Многие исследователи языка говорят о том, что вариативность языка затрудняет говорящему оформление мысли в речь, так как перед ним стоит возможность выбора тех или иных языковых элементов богатого языкового потенциала, а слушающему – смысловосприятие, поскольку перед ним предстает скопление одинаковых и родственных слов.

В целом ряде работ в качестве основы для описания специфики

устной речи берутся две противоположные тенденции – импликация и экспликация. Эти тенденции кратко можно охарактеризовать следующим образом:

1) экспликация заключается в функциональном сужении плана содержания языковой единицы, являющейся узуально адекватной, но недостаточной для достижения поставленных редуцентом целей, результатом чего и является избыточность средств выражения;

2) импликация состоит в функциональном обогащении плана содержания языковой единицы, являющейся узуально неадекватной, но достаточной для достижения тех целей, которые ставил продуцент, результатом чего является экономия средств выражения. Если бы речь была ограничена только эксплицированием, то она уподобилась бы языку компьютерных программ, но главной целью коммуникации является «то содержание, которое прямо не воплощено в узуальных лексических и грамматических значениях языковых единиц, составляющих высказывание, но извлекается или может быть извлечено из последнего при его восприятии» [Долинин, 1983, 40].

Рассмотренные тенденции экономии/ избыточности (импликации / экспликации) играют стимулирующую роль на уровне синтаксической актуализации: тенденции к наименьшей затрате сил (посредством ликвидации бесполезных различий) и тенденции к повторению смысла в целях повышения надежности сообщения (путем привлечения дополнительных языковых средств, структурно, но не коммуникативно избыточных). Тенденция повторения смысла в определенных коммуникативных целях вызывает к жизни повторы, дублирование и т.д. На наш взгляд, избыточные синтаксические явления нельзя оценивать только с негативной стороны, поскольку они выполняют коммуникативную функцию, и, следовательно, могут быть

квалифицированы как коммуникативно оправданные средства синтаксической актуализации.

В своем исследовании мы опираемся на классификацию синтаксических типизированных конструкций, представленную в книге О.А. Лаптевой «Русский разговорный синтаксис». Данная классификация представлена двумя основными группами (А и Б) в зависимости от ведущего принципа их организации. Конструкции группы А организуются по принципу избыточности формально-грамматических средств, а конструкции группы Б – по принципу экономии этих средств. Эти принципы противоположны. К группе А относятся высказывания, оформляющиеся способом раздельного сообщения частей: конструкции с именительным темой, конструкции добавления, вопросительные конструкции с дополнительной фразовой границей и явления перехода между членами группы. В группе Б представлены бессоюзные подчинительные конструкции, конструкции наложения, двупредикативные конструкции с КТО. Таким образом, избыточность и экономия обнаруживаются на всех уровнях языковой иерархии, а значит, не оставляет сомнения универсальный характер тенденции к избыточности сегментных средств в языке и речи.

### **1.5. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, с которыми связаны процессы формирования высказываний**

Речь детей с давних пор интересовала лингвистов, так как именно детская речь выявляет скрытые механизмы развития и функционирования языка. В ней, «как в переводных картинках, проступают связи языка с сознанием» [Кондрашова, 2002, 95].

Зарождение лингвистики детской речи, которая в дальнейшем стала

именоваться онтолингвистикой, началось в России (в 20-х годах XX века), однако большее развитие она затем получила у западных лингвистов, которые в своих исследованиях опирались на достижения российских ученых (прежде всего, Л.С.Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Гвоздева).

В России же работы А.Н. Гвоздева, написанные на материале речи его сына и изданные в 50-60-е годы XX века, в свое время не получили должного внимания, не был подхвачен лингвистами призыв И.А. Бодуэна де Куртенэ и Л.В. Щербы – исследовать факты речи ребенка, поскольку они помогают представить «будущее состояние племенного языка». В 60-70-е годы XX века, в связи с возникновением психоллингвистики как самостоятельного научного направления, возобновился и интерес к изучению речи в онтогенезе. В это самое время начинается серьезное изучение этой проблемы и на Западе (Р. Браун, Д. Слобин, М. Брейн и др.). В последующие несколько десятилетий западные исследователи смогли опередить российских лингвистов благодаря в том числе и техническим достижениям, позволяющим создавать новые программы автоматического анализа текстов, продуцируемых детьми, и гибкой системе обмена научной информацией (журналы, конференции, семинары и т.п.).

Отечественная онтолингвистика представлена такими именами, как А.М. Шахнарович, З.Д. Попова, С.Н. Цейтлин, И.А. Стернин, О.В. Кондрашова и другие.

По мнению С.Н. Цейтлин, онтолингвистика – наука еще молодая, в ней много неизученного, и, следовательно, это дает огромный простор для исследователей, которые могли бы включиться в работу и заполнить «лакуны» в этой области.

В практике дошкольной педагогики и психологии выделяются следующие периоды дошкольного возраста:

- грудной возраст (до одного года);

- преддошкольный, или ясельный возраст (от 1 до 2 лет);
- младший дошкольный возраст (от 2 до 4 лет);
- средний дошкольный возраст (от 4 до 5 лет);
- старший дошкольный возраст (от 5 до 6,5 лет).

Старший дошкольный возраст соответствует годам обучения и воспитания в старшей и подготовительной группах дошкольного образовательного учреждения. Переход в данные возрастные группы связан с изменением психологической позиции детей: они начинают ощущать себя старшими среди других детей в детском саду.

В 5 лет у детей отмечается качественный скачок в формировании системы восприятия. К 6 – 6,5 годам заднеассоциативные зоны коры больших полушарий головного мозга специализированно вовлекаются в процесс опознавания сложных изображений, а в проекционной коре осуществляется более простой анализ, например выделение контура и контраста. На этом этапе существенно облегчается опознавание сложных, ранее незнакомых предметов, сличение их с эталоном.

Внимание – одна из важнейших психологических функций. Оно – обязательное условие результативности любой деятельности. Внимание у детей старшего дошкольного возраста еще носит произвольный характер (все новое, яркое привлекает внимание само собой, без всяких усилий), но постепенно оно становится более устойчивым.

В исследованиях развития памяти у дошкольников З.М. Истоминой говорится, что в рассматриваемый период процессы запоминания, припоминания становятся намеренными, произвольными. Ребенок учится сознательно, активно запоминать.

По утверждению А.Н. Леонтьева, дошкольное детство – это «период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения» [Леонтьев, 1995, 11]. У старших

дошкольников появляется способность преодолевать непосредственные желания и устанавливать отношение мотива к цели, формируется более сложная внутренняя организация поведения. Деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов, которое наиболее ярко проявляется в ведущей деятельности детей-дошкольников – игре. Выполняя игровую роль, дети подчиняют этой задаче все свои импульсивные действия, и тогда поведение ребенка впервые превращается из полевого в волевое.

Социальная ситуация развития дошкольника усложняется и дифференцируется. В этот период жизни ребенок начинает общаться с более широким кругом людей, в особенности со сверстниками, что требует полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

А.Н. Леонтьев отмечает, что речь занимает центральное место в процессе психологического развития человека; лингвистическое описание детской речи не может быть полным без рассмотрения своеобразия детского мышления, поскольку развитие речи внутренне связано с развитием мышления и сознания ребенка.

Развитие речи дошкольника идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, а также речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей ребенка. Но овладение связной речью возможно только при наличии определенного объема словарного запаса и сформированности грамматического строя речи. Надо отметить, что



словарь ребенка-дошкольника увеличивается в три раза по сравнению с ранним детством. Параллельно с этим ребенок овладевает умением сочетать слова в предложении по законам грамматики, усваивает морфологическую систему родного языка, начинает применять в речи сложные предложения, соединительные союзы и большинство распространенных суффиксов.

В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов.

Ситуативная речь ясна собеседникам, но непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего, которое часто заменяется местоимением. Речь дошкольника наполнена словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Также речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, совсем не уточняют ее содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Под влиянием окружающих ребенок стремится перестроить ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. По мнению психологов, это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника.

На этом этапе речевого развития у ребенка появляется желание донести свою мысль более понятно, что находит выражение во «внутреннем монологе» (как бы разговоре с самим собой).

На основании своих наблюдений З.М. Истомина приходит к выводу, что по сравнению с младшими дошкольниками в старшем дошкольном возрасте заметно снижается ситуативность речи, это выражается в уменьшении количества указательных частиц и наречий места, заменявших другие части речи, а также в уменьшении роли изобразительных жестов при рассказывании. Словесный образец оказывает решающее влияние на формирование связных форм речи и на изживание в ней ситуативных моментов. Но опора на наглядный образец усиливает ситуативные моменты в речи детей, снижает элементы связности и увеличивает моменты экспрессивности.

М.И. Лисина считает, что форма речевого высказывания обусловлена пониманием ребенка партнером по коммуникации. Общение со сверстниками более вербализировано, больше стимулирует к использованию речи, чем, например, коммуникация со взрослым носителем языка. Взрослый с легкостью понимает ситуативную речь ребенка, сверстник же воспринимает партнера только в конкретной, наличной ситуации, поэтому, чтобы понять друг друга, дети прибегают к более развернутым, т.е. контекстным высказываниям. У ребенка возникает новая форма речи – сообщение в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым.

К обязательным условиям успешного овладения монологической речью психологи относят: 1) формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; 2) сформированность различных видов контроля и самоконтроля; 3) усвоение соответствующих синтаксических средств построения

развернутого сообщения. Некоторые исследователи считают, что дети старшего дошкольного возраста способны овладеть навыками планирования монологических высказываний. Но сложный путь перевода исходного замысла в плавный процесс речевого высказывания совершается не сразу, так как требует перекодирования исходной семантической записи в речевые синтагматические схемы, что осуществляется посредством внутренней речи ребенка.

На протяжении дошкольного возраста речь ребенка постепенно превращается в средство планирования и регуляции его деятельности, сливаясь с мышлением. К концу предшкольного периода взросления речь ребенка, возникающая в процессе деятельности и обращенная к самому себе – эгоцентрическая речь, – претерпевает существенные изменения. В начале она проявляется как комментирование деятельности, а к концу этого периода опережает и направляет практическую деятельность – план поведения, высказанный вслух. Подвергаясь интериоризации, эгоцентрическая речь превращается во внутреннюю, являющуюся основой мышления. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

А.Н. Гвоздев считает, что в усвоении языка огромное значение имеет овладение предложением как единицей речи, являющимся основной формой выражения мысли. С изменением формы общения (от ситуативно-делового к внеситуативно-личностному) меняется объем и грамматическая структура высказывания детей. Происходит увеличение длины предложения и уменьшение привязанности речи к конкретной ситуации. В своих монологических высказываниях дети используют простые и сложные (сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные) предложения; употребляют прямую речь, однородные члены предложения; некоторые обособленные обороты; используют обращения, вводные слова,

междометия.

Таким образом, дошкольный возраст является важным этапом в развитии психических процессов, определяющих функциональные возможности ребенка к началу обучения в школе. Дети старшего дошкольного возраста начинают овладевать основами связной речи, однако в этот возрастной период на речемыслительной деятельности отчетливо сказывается неупорядоченность, разрозненность, несвязность имеющихся у детей знаний, представлений о мире. Доказано, что такой важный этап в процессе речепорождения, как внутренняя речь, у дошкольников еще не сформирован; дети старшего дошкольного возраста еще весьма вольно обращаются с речью. Как следствие, для их речи характерны нарушение связности, пропуск смысловых звеньев повествования, нарушение логической последовательности, длительные паузы на границе фраз, возвращение к ранее сказанному. Отмеченные особенности психического развития тесно связаны с появлением различного рода высказываний, избыточных по своему сегментному составу.

## **ОБЩИЕ ВЫВОДЫ**

Анализ лингвистической литературы, посвященной различным аспектам избыточности сегментных средств, показал, что данная проблема является актуальной для современной науки о языке. В исследованиях конца XX и начала XXI века основные вопросы, связанные с изучением избыточности, решаются следующим образом:

1) избыточность информации признается одним из главных факторов, обеспечивающих помехоустойчивость и надежность процесса коммуникации;

2) избыточность как лингвистическое явление предполагает

использование языковых средств, выступающих как абсолютно лишние и осложняющих процесс коммуникации, а также языковых средств, кажущихся, на первый взгляд, лишними, но на самом деле являющихся коммуникативно необходимыми, т.е. улучшающими процесс коммуникации. Несмотря на то, что большинство современных лингвистов сходятся во мнении, что исследование вопросов, связанных с действием в языке и в речи тенденции к избыточности, является очень важным, многие проблемы, касающиеся данных явлений, еще не были предметом рассмотрения. Специальных же работ, посвященных проблеме избыточности в речи детей-дошкольников, в отечественной лингвистике наших дней нет вообще.

Для решения задач данного исследования, посвященного анализу избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста, актуальны следующие положения современной лингвистики:

1) как и всякая деятельность, речевая деятельность целенаправленна, социально детерминирована, структурирована и выполняет важнейшие функции языка, основной из которых признается коммуникативная функция;

2) речевая деятельность включает в себя все процессы говорения, а также (что является очень важным) процессы восприятия и понимания речи;

3) речевой акт предстает как единство трех элементов: иллокуции, локуции, перлокуции, а потому все используемые человеком языковые средства необходимо рассматривать под этим углом зрения.

В области психолингвистики для данного исследования наиболее существенны следующие положения, касающиеся особенностей речемыслительного процесса детей старшего дошкольного возраста:

1) дошкольный этап речевого онтогенеза характеризуется наиболее

интенсивным речевым развитием детей, но на этом этапе речемыслительной деятельности заметна неупорядоченность, разрозненность, несвязность имеющихся у детей знаний, представлений о мире. Такой важный этап в процессе речепорождения, как внутренняя речь, у детей старшего дошкольного возраста еще не сформирован. Отмеченные особенности тесно связаны с появлением различного рода высказываний, избыточных по своему сегментному составу;

2) в рассматриваемый период процессы запоминания, припоминания становятся намеренными, произвольными. Ребенок учится сознательно, активно запоминать;

3) внимание у детей старшего дошкольного возраста еще носит непроизвольный характер (все новое, яркое привлекает внимание само собой, без всяких усилий);

4) на протяжении дошкольного возраста речь ребенка постепенно превращается в средство планирования и регуляции его деятельности, сливаясь с мышлением.

Детская речь выступает объектом исследования для целого ряда современных наук. Интегративное рассмотрение языковых явлений детской речи дает возможность проследить динамику развития языковой личности ребенка и установить условия ее формирования, чтобы в будущем создать концепцию, ориентированную на становление сильной языковой личности.

## **ГЛАВА II. КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ИЗБЫТОЧНОСТИ СЕГМЕНТНЫХ СРЕДСТВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **1.1. Качественный анализ избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста**

#### **1.1.1. Абсолютная избыточность сегментных средств**

Все виды человеческой деятельности социально обусловлены и служат для удовлетворения общественных и индивидуальных потребностей человека. Речевое общение – это процесс взаимодействия между людьми, вызываемый потребностями совместной деятельности, который направлен на обмен информацией и протекает на основе обратной связи.

Для речевой деятельности наиболее значимым моментом является момент социально значимой регуляции деятельности членов языкового коллектива. Если рассмотреть речь с точки зрения ее существования в обществе, то сразу видно, что речь состоит из отдельных актов коммуникации, представляющих собой некоторые целостности, входящие в процессы социального взаимодействия индивидов и коллективов. В условиях коммуникации говорящий передает сообщение слушающему с целью воздействия на него, которое изменило бы его поведение.

Успешность речевого акта определяется умением слушающего понять замысел партнера по коммуникации.

В лингвистической литературе представлены данные, что только 25-30 % передаваемой адресатом информации понимается собеседником, оставшаяся часть теряется по разным причинам (из-за недостатка

коммуникативных навыков партнеров по коммуникации, из-за различий уровня интеллекта, из-за помех со стороны окружения и т. д.).

Как было сказано ранее, избыточность речи помогает преодолеть различные помехи, возникающие в ходе коммуникации, и влияет на успешность речевого акта. В данной работе изучение закономерностей функционирования избыточных средств осуществляется на материале устной речи детей старшего дошкольного возраста.

Изучение детской речи долгое время оставалось сферой исследования только педагогов и психологов, однако в последние десятилетия интерес к этой проблеме возник и у лингвистов. Причины этого внимания кроются, по мнению Н.И. Лепской, в «общей тенденции современного языкознания не только изучать язык (и его реализацию – речь), но и включать в объекты науки о языке языковую личность, что неизбежно предполагает вопрос, как в когнитивном и языковом планах эта личность формируется» [Лепская, 1997, 7].

Появились и научные школы по изучению детской речи – в Саратове, в Москве, в Екатеринбурге, в Таганроге. В ТГПИ имени А.П. Чехова имеется серьезный задел по проблеме исследования: в 1997 году в Министерстве образования Российской Федерации под руководством доктора филологических наук, профессора Г.Г. Инфантовой зарегистрирована научная школа по теме «Лингвистическое описание устной и письменной речи детей и взрослых в семантико-грамматическом и коммуникативно-прагматическом аспектах». В настоящее время продолжает руководить исследованиями данного научного направления доктор филологических наук, профессор И.В. Голубева. Фрагменты речевой картины мира детей представлены, например, в исследованиях С.А. Сейфулиной, Г.Н. Кобяковой, Е.Е. Дебердеевой, В.Г. Семеновой, Е.Н. Чернеги, Л.Н. Потураевой и других. Фрагмент речевого портрета



старшего дошкольника представлен в диссертации В.В. Стаценко. Диссертационные исследования М.Ю. Нечепуренко «Избыточность сегментных средств в речи младших школьников» (2003) и Т.Н. Глянцевой «Экономия сегментных средств в речи младших школьников (на материале русского языка)» (1998) представляют наибольший интерес, поскольку избыточность и экономия – ведущие тенденции в развитии языка, а исследования выполнены на синтаксическом уровне.

Как известно, человеческая речь начинается с синтаксиса, с осознания его законов, усвоения правил построения единиц языка – словосочетаний и предложений. В настоящее время лингвисты доказали, что «синтаксис занимает центральное место в грамматической системе языка. Это определяется тем, что сфере синтаксиса специально принадлежат те языковые единицы, которые непосредственно соотносят сообщаемое с реальной действительностью, включая сюда как внешнюю, так и внутреннюю, интеллектуальную и эмоциональную, сферу жизни» [Шведова, 1996, 7].

Хотя единицей текста является высказывание, единицей речи можно считать сегмент, ибо он, «необязательно совпадая с синтаксическими единицами, в известном смысле подчиняет себе синтаксис, руководит его речевым осуществлением, так как обладает свойством фокусировать внимание говорящего и слушающего на той или иной части синтаксической конструкции» [Лаптева, 1984, 188].

Ш. Балли отмечал, что необходимость «в быстром сообщении вынуждает представлять элементы высказывания, так сказать, в виде отдельных кусков с тем, чтобы их можно было переварить» [Балли, 1955, 84].

Хотя Ш. Балли не использует термин «сегмент», но дает определение сегментированного предложения: сегментированным

предложением мы называем одно предложение, которое образовалось из двух сочиненных предложений, но соединение которых оказывается неполным и позволяет различать обе части: одну (А), выполняющую функцию темы высказывания, и другую (Z), выполняющую функцию повода, или ремы [Балли, 1955, 70].

«Тема» выводит на первое место предмет, о котором сейчас будет что-то рассказано, в «поводе» заключается какое-то сообщение о «теме» и обычно присутствует коррелят (местоименный, субстантивный), являющийся как бы представителем «темы» [Голубева, 1996, 14].

В работах А.А. Потебни, А.М. Пешковского, Е.А. Земской, О.А. Лаптевой, А.С. Попова, О.Б. Сиротининой, Г.Г. Инфантовой и других затронуты общие вопросы теории сегментации и описаны отдельные сегментированные конструкции на материале устной и письменной речи.

В. Барнет говорит о том, что на основе современных знаний изучение разговорной речи должно осуществляться:

1. На уровне лексико-семантического и грамматико-семантического строения высказывания, что вытекает в превалирование семантического принципа над формально-грамматическим. Проявляться это может, например, с особых конструкций, в которых наиболее важное в коммуникативном плане слово выводится на первый план. О.А. Лаптева, Е.А. Земская и др. подобные явления называют именительным темой.

2. На уровне супraseгментного членения высказывания, что выражается в линейно-динамической и интонационной организации высказываний. Суть этого принципа – в раздельном донесении информации до слушателя с целью максимального достижения информативного эффекта, что выражается, например, в

словорасположении, в паузальном членении, в движении тона, в динамическом усилении, ритмической организации [Барнет, 1985, 527].

Сделанные наблюдения позволяют говорить, что базовой единицей для анализа синтаксиса разговорной речи надо признать сегмент. Сегмент является строевой единицей высказывания и задается говорящим. Именно отправитель сообщения делит речь на сегменты с помощью пауз, число и расположение которых зависит от индивидуальных речевых факторов (речевой манеры, речевой потенции, от речевой культуры и запаса слов, от общего темпа речи, от пристрастия говорящего к паузам большей или меньшей длины, от оценки коммуникативных задач высказывания говорящим, от собственно психологических особенностей его личности) [Лаптева, 1984, 189].

О.А. Лаптева указывает на произвольность сегмента, который находится под контролем говорящего, помогая правильно расставить акценты в высказывании, чтобы направить внимание слушающего на наиболее важную часть сообщения.

Г.Г. Инфантова отмечает, что современное описание синтаксиса русской разговорной речи ведется на основе двух подходов:

1. Изучение и описание ведется в русле традиционных синтаксических понятий (словосочетание, предложение);

2. Выяснение специфики разговорной речи, и с этой целью изучение ведущих тенденций, под воздействием которых формируются и функционируют единицы разговорного синтаксиса (тенденция к экономии / избыточности сегментных средств, к синкретизму / расчлененности и др.), закономерности членения устного текста, принципы системной организации поля устно-разговорного синтаксиса, типизированные синтаксические построения разговорной речи, закономерности взаимодействия синтаксических структур с экстралингвистическими

факторами при реализации разговорной речи и т.д. [Инфантова, 2008 е, 259].

Проблема избыточности тесно связана с экспрессивностью языковых средств. Под экспрессивностью мы будем понимать «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, 591]. Г.Н. Акимова отмечает, что «ведущим среди экспрессивных построений является процесс сегментации, т.е. членение текста на отдельные сегменты» [Акимова, 1990, 90].

«Две точки зрения – кодирующего и декодирующего, или, другими словами, роль отправителя и роль получателя сообщения должны быть совершенно отчетливо отграничены» [Якобсон, цит. по: Звегинцев, 1965, 400-401]. Именно поэтому в лингвистике каждое явление принято рассматривать как выполняющее или не выполняющее коммуникативно значимую функцию с позиций говорящего и/или слушающего. Отталкиваясь от этого подхода, М.Ю. Нечепуренко выделяет следующие разновидности избыточности:

1. Абсолютная избыточность (избыточность в плане выражения, а в плане содержания рассматриваются явления, избыточные только с позиции слушающего. Сюда относятся компоненты информационного шума, помогающие говорящему формировать высказывание, а также явления, избыточные с позиции и говорящего, и слушающего, такие как тавтология, плеоназм, дублирование словосочетаний, предложений).

2. Коммуникативно значимая избыточность (это явления, избыточные только в плане выражения, но не в плане содержания. Сюда относятся языковые единицы, которые имеют добавочное значение и используются

говорящим в коммуникативных целях, т.е. в качестве средств, обеспечивающих понимание) [Нечепуренко, 2003, 4].

Следующая ступень классификации актуальна для коммуникативно значимой избыточности, так как в ее основу положены функции, которые явления этой разновидности выполняют. Выделяются следующие функции: гарантия понимания, надежность сообщения, контроль восприятия, функция воздействия, эмотивная и экспрессивная. Но в речевом потоке очень трудно отделить, например, языковые единицы, выполняющие функцию гарантии понимания, от языковых единиц, выполняющих функцию надежности сообщения. Поэтому наиболее удобна трехчленная классификация функций:

- перцептивная (гарантия понимания, надежность сообщения);
- контролирующая (контроль восприятия);
- эмоционально-экспрессивная (передача чувств, выразительность, а также воздействие с помощью таких языковых средств).

В процессе общения человек может выступать в трех качествах: быть передатчиком, принимающим и передающим средством связи. Очень часто информация передается именно через человека, хотя известно, что человек является самым подверженным помехам каналом связи. Умение слушателя понять коммуникативный замысел говорящего – основное условие успешности коммуникации, чему часто препятствует наличие тех или иных помех, прежде всего, коммуникативных и прагматических. «Коммуникативные помехи – явления разной природы, затрудняющие общение или делающие его невозможным» [Виноградов, 1996, 149-150]. Чтобы квалифицировать те или иные явления как помехи, надо учитывать следующие факторы:

- характер планируемого прагматического эффекта;

- социальные отношения между партнерами по коммуникации;
- объем тезауруса адресата;
- особенности самого лингвистического материала и др.

Для того, чтобы добиться осуществления планируемого прагматического эффекта, говорящий должен позаботиться о своевременном введении в действие факторов, обеспечивающих нейтрализацию и компенсацию помех.

Прагматические помехи весьма разнообразны, но выделяются и типичные случаи, например, лингвистические помехи, исходящие от источника информации. Данные явления продуцируются субъектом речи, но в качестве прагматических помех предстают в зависимости от возможностей и особенностей интерпретации их адресатом.

1) помехи, связанные с оформлением высказывания:

помехи в устном высказывании (затянутый выбор подходящего слова, слишком быстрый темп речи говорящего, мешающий восприятию речи).

У детей старшего дошкольного возраста помехи в оформлении устного высказывания можно объяснить недостаточной сформированностью артикуляционного аппарата (к тому же в возрасте 5 – 6 лет происходит смена молочных зубов), что приводит к неправильному произношению звуков, к нечеткости речи (продолжается правильное усвоение шипящих звуков, звуков [р] и [л]; дошкольники часто не могут четко дифференцировать шипящие и свистящие звуки), например: *Мою маму зовут тетя Рита// она готовит иду//; Я от дедушки усол/ и от бабушки усол//;*

При пересказах у детей наблюдается замедленный темп речи, поиск нужного слова происходит за счет длительных необоснованных пауз.

*Э-э// ну сейчас подумаю/ чего понравилось// по-моему/ по-моему то что/ пацаны под/ танцевали/ танц/ танцевал кто-то с зонтиком//; о-о/ то/ хм/ я/ я/ была/ о/ Осень/ я рассказывала там стишки//; а-а/ вонт этот/ как/ как я пел/ мне понравилось //; а когда будет Новый год мама подарит мне/ ы/ э-э/и/э-э/ игровую приставку//.*

А вот в момент эмоционального подъема ребенок не контролирует свою речь, переходит на быстрый темп, что приводит к речевым сбоям: не произносятся отдельные звуки в словах, проглатываются окончания и некоторые слова.

*В воскр/ вот/ вот мы/ назы/ называ/ как м/ как можно было железо/ как мож/ как железо разжигали мы//; Вот тут вот какой-то прыщик огромный/ ну не прыщик не знаю что это//.*

2) помехи, связанные с самим высказыванием (это разного рода отклонения от норм литературного языка).

*Потом ее ложат сушиить/ потом ложат в печку еще больше/ э-эх/ пото/ потом/ у-у/ берут краску рисуют узоры//; Она работает в саду/ ну/ там/ одна комната/ три комнаты/ ну/ там еще отдельная/ раздевалка/ игровая и туалет/ и там еще для мамы раздеваться/ комната для раздеваться//; Просто Катя/ скача/ скачала/ скакивала/ а первая/ а за ними все остальные//.*

Хотя многие психологи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.) и методисты (О.С. Ушакова, В.И. Яшина, О.М. Дьяченко и др.) отмечают, что для детей старшего дошкольного возраста характерен достаточно высокий уровень развития языка, мы также должны согласиться с тем, что коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста находится еще в процессе становления, поэтому причины коммуникативных неудач в детской речи можно объяснить, прежде всего, недостаточным уровнем развития речевой

способности ребенка по сравнению с речевой способностью взрослых носителей языка.

### **2.1.1.1. Информационный шум**

По мнению М.Я. Блоха, «...высказывание признается оптимально достаточным в информативном смысле, если оно адекватным образом строится только информативно-необходимыми элементами» [Блох, 2002, 22]. Поскольку «момент обдумывания» в разговорной речи отсутствует, в большей или меньшей степени это импровизация, в ней неизбежно появление избыточных элементов.

Абсолютная избыточность проявляется в компонентах информационного шума. В работе Р. Аккофа и Ф. Эмери «О целеустремленных системах» дано определение понятию информационный шум (прагматический шум) – это «...все то, что появляется в сообщении или в его окружении, не будучи продуцировано отправителем, и что снижает вероятность того отклика со стороны получателя, к которому стремился отправитель» [Аккоф, Эмери, 1974, 181]. С.П. Петрунина обращается к языку компьютерного мира и предлагает термин «спам» (от англ. spam, что значит, сетевой, а шире – информационный мусор), избыточный в силу своей неоправданности и ненужности.

В устной речи старших дошкольников, как и в речи взрослых, в качестве компонента информационного шума чаще всего выступают частицы. Первые наблюдения над особенностями функционирования частиц в разговорной речи были проведены Н.Ю. Шведовой, позже к этому вопросу обращались многие современные исследователи (Н.А. Прокуровская, Э.А. Клочкова, Т.М. Николаева и др).



В.И. Муминов отмечает, что, действуя на разных уровнях языковой реализации (высказывание, текст, синтаксическая конструкция), частицы обнаруживают свое индивидуальное значение и способны выполнять различные функции:

– актуализация высказывания: «являются «маркерами» компонентов коммуникативной структуры высказывания» [Стародумова, цит. по: Муминов, 2011, 13] – коммуникативно-синтаксический аспект;

– выражение коммуникативных намерений говорящего: «превращают тем самым высказывание в определенный тип речевого акта» [Токарчук, цит. по: Муминов, 2011, 13] – коммуникативно-прагматический аспект;

– демонстрация различных смысловых отношений, возникающих между компонентами текста – грамматика текста;

– реализация стилистической задачи – стилистический аспект [Муминов, 2011, 13].

По мнению Т.М. Николаевой, частицы – это слова «максимально ответственные за удачу сообщения» [Николаева, 1985, 17], так как, участвуя в организации синтаксических конструкций, они помогают говорящему достичь нужной коммуникативной цели.

Употребление спонтанных частиц детьми старшего дошкольного возраста обнаруживает индивидуальное пристрастие говорящих, например: *Пожарники/ ну/ их там было двое/ ну/ подходят/ больше они/ только там были соединены/ ну/ подходят/ эти пожарные//; и один этот/ вот/ милицейский/ там и был один полицейский/ вот/ эта машина/ такая/ хотел поехать/ вот поехать куда-то//; Маша и медведь/ как там они делали/ там/ трактор/ медведь это/ полностью/ ну хотел повесить картину/ он вот так вот/ одернул/ и сам улетел прям на телевизор// а потом делали ремонт/ а потом они/ делали/ а потом/ там опять они/ все*

*там* починили/ а она на красную нажали/ а *там* телевизор сам потом взорвался//.

Для устной речи детей старшего дошкольного возраста характерно использование паузы хезитации (паузы колебания), свидетельствующей о напряженной умственной деятельности ребенка в процессе порождения высказывания. Согласно Т.Н. Николаевой, «возникновение в речи данного вида пауз связано с общей проблемой выбора речевых единиц и планирования предложения в целом» [Николаева, 1970, 116].

В понятие «пауза» включаются не только действительные перерывы в фонетическом потоке, но и те элементы, которые заполняют эту паузу: нефонемные «экания», «мэкания», семантически опустошенные дискурсивные маркеры (*значит, это самое, как бы* и др.), повторы, заикания, незавершенные предложения, сюда же относятся невербальные элементы (вздохи, покашливания и др.) – все эти разнородные элементы колебания идентифицируются лингвистами как экспоненты паузы колебания, так как они характеризуются особым планом содержания, который является сигналом говорящего слушающему о собственном речевом затруднении.

В лингвистической литературе представлен многочисленный терминологический ряд для обозначения заполнителей пауз хезитации: «незнаменательная лексика», «лишние слова», «пустые частицы», «вставные элементы», «слова-заменители», но наиболее распространен термин «слова-паразиты».

Е.А. Земская говорит о необходимости таких слов в неподготовленной речи, так как они употребляются не только для выражения каких-то оттенков мысли и чувства, но и как средство, помогающее говорящему строить высказывание, заполнять паузы, необходимые для обдумывания, поиска нужного слова. Вслед за

Е.Э. Разлоговой к словам-паразитам мы будем относить те слова и выражения, «которые могут употребляться в спонтанной речи достаточно большого числа говорящих с неоправданно высокой с точки зрения слушающего частотой» [Разлогова, 2003, 156], причем их неуместность определяется не семантикой, а частотой их использования говорящим.

Наиболее широко представлены в функции заменителей пауз частицы *ну, вот*. Они встречаются в речи носителей литературного языка самых разных возрастов, профессий и степеней образованности, не свидетельствуют о плохом владении речью, необходимы для обдумывания, для поиска подходящего слова. А вот «слова-заменители» (*это, это самое, так сказать, значит*) могут свидетельствовать при частом употреблении о недостаточной речевой культуре, плохом владении речью.

В классификации О.А. Александровой и В.В. Иваницкого выделены экспоненты заполненных пауз хезитаций. В устной речи детей старшего дошкольного возраста представлены следующие из них:

1. Вокализация – различные звуки нефонемного характера ([э-э], [м-м], [гм]).

*Барон и/ граф/ это короли// м-м-м/ и у папы тоже моего есть/; а в конце там/ э-э-э/ Маша сказала/ Ура/ еще один ремонт//; Э-э-э// м-м/ э-э/ мультик Тачки 2//; первый мультик/ э-э-э/ Томас/ у меня есть любимый мой мультик/ Маша и медведь/ у-у-у/ нет я люблю больше всего это Маквин//.*

2. Затяжки звуков – нефонемные удлинения гласных и согласных элементов в лексических единицах.

*А еще/ Даша-а/ э/ Даша и Ислам/ Даша была Ма-аша/ а Ислам был Мишка//; пока в садике дают/ такое красивое белое плати-ичко//; Выиграл кубок Порш-иии/кубок Порш-иии/ и/ и победил//; находит девушку// в общем опять рома-антика//.*

### 3. Паузы вербального поиска:

а) десемантизированные модальные и вводные слова или выражения, указательные, притяжательные, определительные местоимения и указательные местоименные наречия, которые часто называют словами-паразитами или пустыми словами (*так сказать, значит, ну, это, вот, этот, самый, как бы, какие-то, как-то, там* и др. или их варианты).

*Вот/ так/ это мне подарили на день рождение/ такие/ там/ такие штуки/ это на день рождение//; Ну там была большущая пробка/ какие-то/ потому что там была проверка документов//; штаны вот/ а тут/ тут вот такие вот бусинки/ все/ это/ штаны малиновые/ и от такая вот белая такая кофта/ майка//; она работает в саду/ ну/ там/ одна комната/ три комнаты/ ну/ там еще отдельная/ раздевалка/ игровая и туалет/ и там еще для мамы раздеваться//;*

б) метатекстовые комментарии – вставные фразы говорящего, обращенные к самому себе или адресату, облегчающие процесс поиска «связующей нити» с последующим контекстом и обеспечивающие непрерывный контакт с собеседником (*как вы знаете, видите ли, понимаете* и др.).

*Ну мало чуть-чуть/ а знаете почему/ потому что/ ну вы же помните как/ когда нас обокрал/ ну вот/ и мои сережки синие украли//; Э-э// ну сейчас подумаю/ чего понравилось// по-моему/ по-моему то что/ пацаны под/ танцевали//;*

в) непреднамеренные повторы, среди которых можно выделить полный повтор слова или частичный, а также повтор словосочетания.

*Вперед/ вперед можно было ехать/ а уже назад/ нельзя было//; короче/ короче еле-еле проехали/ вот/ это/ вот//; хотел поехать/ поехать куда-то//; пирожок с этими/ с этими/ с деревом//;*

4. Невербальные паузы колебания – покашливания, вздохи, смех, прочищение горла, цоканье языком, кинестезические элементы.

*Пожарный/ на лестнице/ вот/ полицейский/ **тьфу**/ пожарный/ на/ лежал/ лежал/ такой//; Я была ревушкой/ вышла/ **кхе-кхе**/ ну/ роль такая ревушка/ короче//; Мы его будили// уже стаскивали одеяло подушку/ **хр- хр**/ щекотили ноги/ а он их под одеяло//; через месяц мой день рождения и мой через месяц/ ну/ э/ **она**/ шесть//.*

5. Самопрерванные конструкции, среди которых выделяют незаконченные высказывания, рестарты (повторные начала) и фальстарты (неудачные начала). Незаконченными называются высказывания с незамещенными синтаксическими позициями, смысл которых, необходимый для коммуникации, невозможно извлечь ни из контекста, ни из ситуации, ни из фоновых знаний говорящих. Такие высказывания остаются незавершенными и в интонационном оформлении.

*Этот лежит/ **в бо...**/ в крови/ на болоте/ лежит такой//; Когда еще Миша Наврат ходил/ вот/ **в шииииии**/ в садик//; Там было дерево/ как **большо**/ как цветок/ в разные стороны ветки//.*

В речи детей старшего дошкольного возраста не представлены плеоназмы типа «очень прекрасный», «более интересный» и стереотипы, штампы «ради Бога», «реклама – двигатель торговли» (примеры О.А. Александровой, В.В. Иваницкого). На наш взгляд, это объясняется тем, что речь детей еще носит неосознанный характер и только начинает формироваться. Употребляя плеоназмы и штампы, взрослые часто делают это осознанно, для достижения успешности коммуникации: привлечь слушающего, обратить его внимание на наиболее важную часть сообщения.

Паузы замечают все слушающие, они могут стать причиной коммуникативных неудач, так как некоторые из них затрудняют

понимание смысла сообщения, ухудшают эмоциональное состояние собеседника. Многие лингвисты считают, что паузы – это негативное явление, от которого следует отказаться. С точки зрения слушающего, паузы сильно осложняют процесс коммуникации, процесс восприятия информации. Для говорящего же паузы выполняют весьма важную функцию: подыскать нужное слово, «собраться с мыслями».

Спонтанность, неподготовленность речи всегда имеет какие-либо эксплицитные выражения, например, использование частиц.

В речи детей старшего дошкольного возраста избыточность в употреблении частиц создается:

1. За счет многократного совершенно нецелесообразного повторения одних и тех же частиц, например, *и один пожарный и один этот/ вот/ милицкий/ там и был один полицейский/ вот/ эта машина такая/ хотел поехать/ вот//; Ну о приключениях/ там/ там мальчик ему тринадцать лет и собака путешествуют по миру/ в будущем// Ну/ ну/ ну// ну/ только помню как зовут мальчика и собаку//.*

2. За счет нагромождения разных частиц, например, *он/ у него ж этих дуболобов переделали/ ну там в танцоров//; потом/ построили они там этот/ там замок/ жили/ там... там... там..//; Это там вот кровати сбоку и играть//; Э/ а как/ ну/ она работает на Яшме золоте//.*

Разговорная речь лишена четкой синтаксической оформленности, поэтому говорящий вынужден прибегать к средствам, помогающим отделить друг от друга фрагменты высказывания. Например, *ну* и *вот* используется, как правило, в финальной части высказывания: *У нас был конкурс там/ вот/ нам сказали/ чтобы там/ кто красивее нарисует там порт/ и я .../ нарисовал/ принес/ ну/ и меня вот// Ну вот/ за одну бумажку каляканую/ вот/ ну там/ картинку/ у меня столько награждений пришло//.*

*Короче, в общем* употребляется в функции подведения итогов: *А можно еще и фильм// Ну он страшный/ там дядю зовут Вампир/ и/ он убивает вампиров/ находит девушку// В общем/ опять рома-антика//. А сериал можно/ Виолетта/ ну/ как девочку зовут Виолетта/ и она пытается встретиться с парнем// И все/ в общем/ за мальчиком//.*

Использование детьми слова *там* привлекло наше внимание, частотность его появления в высказываниях дошкольников нуждается в анализе и осмыслении. Это слово отличают огромные возможности сочетаемости и высокая подвижность значений, поэтому интересно оценить его употребление с точки зрения коммуникативной целесообразности и причин активизации в речи детей старшего дошкольного возраста. *Там* – единица омонимичная, способная выступать в роли нескольких частей речи:

– частицы (с пометой *разговорная*). В словаре под редакцией С.И. Ожегова дано такое замечание: «употребляется обычно при местоименных словах для придания оттенка несущественности, пренебрежения» [Ожегов, Шведова, 1996, 777]; в словаре Т.Ф. Ефремовой: частица, употребляемая «при заполнении паузы, возникшей при перечислении, внося оттенок неопределенности» [Ефремова, 2000, URL <http://www.efremova.info/letter/+ta.html?page=11>];

– местоименного наречия, которое имеет два значения: «в том месте, не здесь», а в разговорной речи – «потом, затем» [Ожегов, Шведова, 1996, 777] .

Проанализированные предикативные единицы помогают выделить два случая употребления:

1) использование *там* не имеет никаких оснований и рассматривается нами как «паразит». Ю.В. Дараган относит слово *там* к «словам-паразитам», к группе «гипертекстовых маркеров», которые

сообщают слушающему о важности сообщаемой информации, о степени ее актуализованности на данный момент. Д.Н. Шмелев описывает такое употребление частицы *там* как «маркер несущественной детали», то есть производитель высказывания намеренно выводит из фокуса внимания детали, которые, по его мнению, не столь существенны, поэтому ими можно пренебречь.

Например, *появляется и там всякие растения// прикольные// открываешь/ нажимаешь// только наверное не русскими/ я не помню/ наверно английскими там/ и дед предлагает бабе/ баба что-то там сделай/ забыла что там//; У нас был конкурс там/ нам сказали/ что там кто красивее нарисует там портрет//.*

Также *там* в спонтанной речи используется как маркер речевого затруднения. В момент поиска наиболее подходящего слова для выражения своей мысли говорящий, чтобы не потерять внимание слушающего, вынужден использовать как бы временную замену, приблизительную номинацию этого слова, например: *Я был дома/ это/ как его там/ и-игрался/ смотрел телевизор//; А вот мама мне принесла/ я там же хочу тоже стать химиком/ она мне принесла// во/ где проверить сколько у тебя там этого грамм бора//; и я.../ нарисовал/ принес/ ну/ и меня вот/ну/ вот за одну бумажку каляканую/ вот/ ну там/ картинку//.*

2) во втором случае *там* выступает как местоименное наречие, и тогда на его употребление у говорящего есть все основания. Например, в значении «в том месте, не здесь», когда в основе слова лежит пространственное значение. Вставляя в сообщение эту частицу, говорящий как бы указывает на то, что информация, о которой он повествует, находится далеко. Использование этого слова помогает ребенку придать своей речи большую убедительность, закрепить связь с



объектом, который удален и наглядно не представлен, но о котором он хочет рассказать.

*Я/ мы в воскресенье у папы было день рождение/ и папа мне сделал черный список// там/ были записаны все мои гости//; / я уже дав/ давно увлекаюсь игрой// там ры/ там/ такие рыцари//.*

Однако необходимо отметить, что в речи детей употребление *там* часто носит неоправданный характер, частота его использования приводит к тому, что оно становится «пустым» словом, словом-паразитом, абсолютно избыточным для слушателя. *Там зомби идут// ну из головы Амазонии / я там быстро нажимаю/ и я говорю бум/ сразу/ потому что там надо/ вот/ вот такая штука прямоугольная/ там штука прямоугольная/ появляется и там всякие растения// прикольные// открываешь/ нажимаешь// и ставишь там где зомби идет// а еще картошки могут там//; Там можно карты рисовать/ там/ там/ там уже/ вот в этой/ в другой рыцари играть там такие у них там/ поле боевое там//; Там воевали/ вот/ я так не умею/ только папа/ и/ а там есть еще такая/ тоже к этой игре связано/ такая программа называется мэн/ два/ там можно карты рисовать/ там/ там/ там уже/ вот в этой/ в другой рыцари играть там такие у них там/ поле боевое там/ можно с замком/ можно там/ с кус/ где-то рядом с кустами/ там речка еще есть/ вот/ и вот/ только я не знаю как там//.*

В устной речи детей нами были выделены следующие компоненты информационного шума: спонтанные частицы, слова, сигнализирующие о формировании высказывания.

Прежде всего, информационный шум выступает как заполнитель паузы при поиске нужного слова:

1. В качестве заполнителя паузы выступают слова, озвучивающие сам процесс поиска нужного слова, например, *и Витенька говорит/*

*пирожок/ и-и-и/ я/ ам// пирожок с этими/ с этими/ с деревом//; Щас вспоминаю// я вспоминаю у Карины/ мультик/ про/ там три/ три девочки//; Э-э// ну сейчас подумаю/ чего понравилось//* .

2. В качестве заполнителя паузы выступает повтор слова (как знаменательного, так и служебного) или сочетания слов, предшествующего искомому, например, *мама работает на/ заводе она/ она/ она светленькая как я/ я на нее похожа//; мама моя любит работать/ любит денежки зарабатывать/ любит/ любит// чтоб нам все покупать//*.

По словам Н.И. Жинкина, «человек, слушая самого себя, контролирует, говорит ли он то, что задумал, и <...> действует ли на партнера его высказывание» [Жинкин, 1982, 57]. По мере накопления коммуникативного опыта у человека вырабатывается механизм слежения за соответствием слова условиям текущего момента. Так как у детей дошкольного возраста умение строить свою речь только формируется, неизбежно появление речевых колебаний (повторов), которые являются выражением ориентира на слушающего. Как утверждает Ф. Лоунсбери, употребление таких повторов зависит от уровня речевой компетенции говорящего: «чем выше вероятность появления следующей речевой единицы и чем сильнее речевые навыки, тем короче речевые колебания. И наоборот, речевые колебания в речи более длительны, если навыки речевого общения слабее, а вероятность распознавания следующей речевой единицы меньше» [Лоунсбери, цит. по: Николаева, 1970, 120].

Использование повторов ничем не обосновано, так как они не несут новой семантической информации, но их роль нельзя недооценивать, так как они помогают в формировании высказывания. В момент обдумывания, для заполнения пауз в речи говорящего возникают повторы, «служащие конструктивным элементом синтаксического построения»

[Земская, 2011, 177]. Так как разговорной речи свойственно интонационное членение, которое затрудняет восприятие высказывания, на помощь говорящему приходят повторы, «склеивающие разрыв в цепи синтаксических связей» [Земская, 2011, 178].

Повторяться могут имена существительные: *вот уже появилось чуть-чуть/ животное и **подставка/ подставка/** потом уже появились руки/ **подставка//**; Они ему деревяшек принесли/ и **палок там что-то/ палок** принесли//; глаголы: *пожарный на/ **лежал/ лежал** такой/ его потом скинуло//; вот/ эта машина/ такая/ **хотел поехать / вот/ поехать** куда-то//; последнее/ последнее испытание очень легко **называется/** ну не очень так легко/ ну/ **называется оно прыжка нападение//**; местоимения: *а/ и-и / у Урфина появилась идея/ **он/ он** же умел владеть огнем//; Там были прыгун/ **он/ он** своего клона отправил смотреть/ а у него / а нет / нет/ у него там/ он дома сидел//; вообще/ **они/ они** куклы тоже// **они/ они** удивл/ **они** еще в школу/ наверное/ да/ ходят в школу//; и другие части речи, а также словосочетания: *вот такая **штучка прямоугольная/ там штука** **прямоугольная/** появляется и там всякие растения//; **такое красивое платье/** как у Лизы на день рождение Золушки было/ **такое красивое платье** у ней было/ у меня даже лучше//; и целые предложения: **вы включаете что-то/ вы что-то включаете/** потому что говорят по телефону/ э-э// ну щас подумаю/ чего.****

Итак, источником абсолютной избыточности в устной речи детей старшего дошкольного возраста являются компоненты информационного шума (спонтанные частицы, слова, сигнализирующие о формировании высказывания).

### 2.1.1.2. Дублирование компонентов высказывания

В идеале высказывание должно строиться говорящим линейно, последовательно, без перебивов, вставок, уточнений, повторов, однако очень часто для повышения понимания автор прерывает свою речь добавочными сообщениями. Функциональным основанием для употребления повторов является безусловное желание говорящего достаточно полно актуализировать объект высказывания. По мнению Е.В. Пономаренко, используя повторную номинацию, коммуникатор «стремится более адекватно осветить то понятие (или ту часть какого-либо понятия), которое, по его мнению, способствует большему взаимопониманию между ним и реципиентом» [Пономаренко, 1999, 43].

Характеризуя коммуникативную и функциональную ценность языковых элементов, М. Я. Блох обращается к понятию дублирования, то есть «повторения некоторым последующим элементом высказывания той информации, которая была передана некоторым предшествующим элементом высказывания» [Блох, 2002, 22], и выделяет полно-дублетные и частично-дублетные высказывания. Частично-дублетные высказывания характеризуются «неполной совмещаемостью информативно-компонентного состава элементов в рамках отображаемой ситуации», они «признаются информативно-необходимыми», так как вносят «свой уникальный, неповторимый в других элементах, вклад в суммарную информацию, передаваемую высказыванием» [Блох, 2002, 22].

Высказывание признается полно-дублетным, «если его информативно-семантический состав не несет новых сведений по сравнению с семантическим составом предшествующих элементов ни непосредственно, ни опосредованно через связи с другими элементами высказывания; такой элемент не вносит ничего нового в суммарную

информацию, передаваемую высказыванием» [Блох, 2002, 22], поэтому является избыточным.

В группу полно-дублетных явлений лексического уровня можно отнести следующие случаи, отражающие разного рода нарушения нормы в области словоупотребления.

1. *Тавтология*. В словаре Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой выделяются три значения этого термина.

- тождество, повторение сказанного другими словами, не вносящее ничего нового;
- повторение в предложении однокоренных слов;
- неоправданная избыточность выражения.

Например, *Человеки-науки нравятся/ что/ весело с ними игра-ать/ можно **приключать** всякие **приключения**/ истории//; Самая первая часть/ это там **постройку**/ с папой/ ой/ ну/ я **построил**/ чуть-чуть папа помог/ **начал строить**//; **сильный**/ потому что драго **суперсильный**//.*

2. *Плеоназм* – «оборот речи, содержащий однозначные, часто излишние слова (иногда применяющийся как стилистический прием для придания речи выразительности)» [Ефремова, 2000, URL <http://www.efremova.info/letter/+ta.html?page=11>].

Например, *там еще отдельная/ **раздевалка**/ игровая и туалет/ и там еще для мамы **раздеваться**// **комната для раздеваться**/ для взрослых//; И вот/ такая **корзина** где лежит он/ конфеты/ и/ ну/ **сумка такая/ кулек**//.*

Чаще всего в учебниках и словарях по культуре речи явление тавтологии рассматривается как негативное. Однако некоторые лингвисты говорят о том, что это языковое явление обладает огромным прагматическим потенциалом. По мнению И.Б. Голуб, «тавтология и плеоназм могут быть стилистическими приемами, усиливающими

эмоциональность речи» [Голуб, 2010, 203]. О.А. Зайц пишет: «тавтологические выражения выполняют все функции, характерные для сильных сигналов: установление иерархии смыслов, фокусирование внимания на главном, усиление эмоциональности и эстетического эффекта» [Зайц, 2001, 6]. Поскольку появление в речи тавтологии и плеоназма может носить оправданный характер, особое значение приобретает лексическая правильность речи, в частности владение нормами словоупотребления, полученными в старшем дошкольном возрасте.

3. *Излишняя детализация* часто встречается в речи детей старшего дошкольного возраста, так как у дошкольника есть желание донести до собеседника свои мысли более подробно и понятно. Как правило, излишняя детализация сопровождается информационным шумом. *Мы с папой/ я хотел/вообще построить/ вот/ так/ это мне подарили на день рождения/ такие там/ такие штуки/ это на день рождения/ вот/ это была там дорога/ машина/ там всякие/ там//; а пожарные тоже/ они сначала/ там было один пожарный/ сначала было два пожарных/ жирных/ а потом/ и один полицейский/ его нашли/ потом один пожарный и один этот/ вот/ милицейский/ там был и один полицейский/вот//.*

Дублирование на синтаксическом уровне является одним из характерных свойств детской речи, дошкольник обычно может удержать в памяти 4 – 5 слов, поэтому он использует повторы, забывая о том, что говорил прежде. Например, *и вот/ **начали думать/ ругаться/ там/ как ты это сделал/ и/ **начали ругаться/ короче/ а потом это//; Она такая высокая/ она такая **подъезжает** к замку/ вот замок стоит/вот/ и она такая **подъезжает/ чик//.*******

Использование дублирования нарушает синтаксическую целостность сообщения, но помогает говорящему направить фокус

внимания собеседника на нужное событие, выразить оценки и эмоции. Например, *Выиграл кубок Порш-ши/ кубок Порш-ши/ и/ и победил/ и первый победил/ на гонке//; Вот такой маленький// маленький/ нет у него/ у всех врагов большие/ не могу/ у них были дубины// Ну/ только у него только маленький меч//.*

Трудности дошкольников при построении связного устного высказывания, вслед за Н.И. Жинкиным, можно объяснить: 1) бедностью активного словаря, так как «в устной речи нет времени для отбора слова. Приходится применять те слова, которые находятся наготове»; 2) слабо развитой оперативной памятью, функции которой состоят в том, чтобы «во время устного составления предложения удерживать уже связанные слова и упреждать слова, предстоящие к произношению» [Жинкин, 1964, URL <http://www.philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm> ].

Проблема формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста в исследованиях психологов, методистов, педагогов начальной школы считается наиболее актуальной. Требования, предъявляемые к уровню развития речи первоклассника, очень высоки, это подчеркивает необходимость ознакомления дошкольников с правилами построения текста, с его структурными частями и элементарными связями между ними.

### **2.1.2. Коммуникативно значимая избыточность сегментных средств**

В теории речевой деятельности процесс общения традиционно понимается как диалог между адресантом (отправителем информации) и адресатом (получателем информации). Т.Г. Винокур отмечает, что «в оценке говорящего, о чем дальше пойдет речь, присутствует «диалогический слой» — ориентация на слушающего» [Винокур, 1993,

56]. В зависимости от реакции собеседника говорящий может скорректировать свою речь, сделать ее более доступной и понятной: что-то уточнить, дополнить, повторить, выделить.

Как правило, спонтанная речь «представляет собой компромисс между тем, что говорящий «намеревался» высказать... и тем, что «получилось» в силу свойств использованного языкового материала» [Гаспаров, 2003, 41]. В процессе общения говорящий всегда преследует какие-то цели, но его намерения не всегда четко выражены. По словам В.Д. Девкина, «...сам говорящий сплошь и рядом не отдает себе полностью отчета, что же именно он преследует своим высказыванием, зачем оно ему нужно, чего он им достигает. Двигаться к цели он может ощупью, плутая, перебирая по пути что-то лишнее, ненужное, постороннее, пока не уяснит нужное» [Девкин, 1979, 31].

В процессе анализа конструкций, реализующих коммуникативно значимую избыточность (конструкции с именительным темы, конструкции добавления, конструкции с удвоением, вставочные конструкции и коррекция), выделяются модели и модификации этих явлений, обнаруженные в речи детей по сравнению с речью взрослых. Языковые элементы, относимые к коммуникативно значимой избыточности, выполняют ряд функций: перцептивную (обеспечивают понимание), контролирующую (контролируют восприятие), эмоционально-экспрессивную (передают чувства, особую выразительность). Конструкции с именительным темы, конструкции добавления и вставочные конструкции осуществляют понимание, а конструкции с удвоением выполняют функцию контроля восприятия и эмоционально-экспрессивную функцию.



### 2.1.2.1. Конструкции с именительным темы

Разговорную речь отличают всевозможные выделительные интонации и позиции. Одним из таких средств являются конструкции с именительным темы, которые выделяют важное слово (или часть высказывания), тем самым выводя его на передний план. Тогда информация подается последовательно, в два этапа, как бы ступенчато, что позволяет говорящему в момент паузы оформить свою следующую мысль, а слушающему – организовать внимание, подготовиться к дальнейшему восприятию. По определению Д.Э. Розенталя, конструкции с именительным темы представляют собой «сегмент, находящийся в начале сообщения, выраженный именительным падежом существительного или словосочетанием во главе с этой формой, называет лицо или предмет, которые во второй части высказывания получают второе обозначение в форме местоимения» [Розенталь, 1985, 273-274]. Как отмечает И.В. Голубева, употребление таких синтаксических конструкций «позволяет сосредоточить внимание на второй части высказывания, так как тема представляется в форме именительного падежа (в исходной форме), и на ее реализацию в речи и понимание не требуется больших усилий» [Голубева, 1996, 16]. А ведь еще И.А. Бодуэн де Куртенэ отмечал, что «языковая жизнь является непрерывной органической работой, а в органической работе можно заметить стремление к экономии сил и неистрачиванию их без нужды, стремление к целесообразности усилий и движений, стремление к пользе и выгоде» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, 226]. Это подтверждает мысль И.В. Голубевой о том, что тенденция к сегментации тесно связана со стремлением к целесообразности использования языковых средств: соответствие цели говорящего, разумность, практическая польза [Голубева, 1996, 15].

Впервые конструкции, в которых «мысль преподносится <...> как бы в два приема: сперва выставляется напоказ изолированный предмет, и слушателям известно только, что про этот предмет сейчас будет что-то сказано и что пока этот предмет надо наблюдать; в следующий момент высказывается сама мысль» [Пешковский, 2001, 405], выделил А.М. Пешковский, позже А.С. Попов назовет это синтаксическое явление термином «именительный темы».

Изучением этой синтаксической конструкции занимались многие ученые, по некоторым вопросам до сих пор ведутся дискуссии. Например, нет единого мнения по поводу синтаксического статуса именительного темы. Как говорил о подобных построениях А.М. Пешковский, они не осложнены идеей существования, а значит, к предложению не относятся. Разделяя эту точку зрения, Н.С. Валгина, А.С. Попов, И.В. Голубева считают, что именительный темы не имеет значения самостоятельной коммуникативной единицы, поскольку не употребляется без последующей, базовой части высказывания.

Другого мнения придерживаются В.В. Бабайцева, А.Г. Руднев, Т.П. Степанова, которые видят в именительном темы разновидность номинативного предложения. По их мнению, данная конструкция «представляет собой интонационно самостоятельную единицу – посредством его (именительного темы) говорящий сообщает о наличии в сознании представления и вызывает аналогичное представление в сознании собеседника» [Бабайцева, 1968, 137].

Еще одна группа исследователей (Е.М. Галкина-Федорук, А.Б. Шапиро) относят конструкции с именительным темы к сложным предложениям особого типа.

Говорящий может использовать конструкции с именительным темы сознательно, как специальный ораторский прием, повышающий

выразительность речи или же бессознательно, для заполнения паузы обдумывания при поиске нужного слова.

И.В. Голубева выделяет десять признаков именительного темы:

- 1) высказывание расчленяется на две части; 2) одна из частей оформляется в виде именительного падежа имени или его группы; 3) именительный падеж или его группа «не обозначает ни обращения, ни существования, ни действующего предмета (подлежащее), ни предмета, квалифицирующего другой предмет (приложение или именительный предикативный), а только напоминание о предмете, представление о нем» [Пешковский, цит. по: Голубева, 1996, 11], не является членом предложения или предложением;
- 4) именительный падеж или его группа стоит в начале высказывания;
- 5) именительный падеж имеет самостоятельную интонацию;
- 6) именительный падеж и его группа является «темой» высказывания, а остальная часть – «ремой»;
- 7) в логическом плане отношение между частями высказывания строится как отношение между субъектом и предикатом;
- 8) синтаксическая связь между частями высказывания отсутствует;
- 9) во второй, базовой, части высказывания есть «представитель» темы (местоименный коррелят);
- 10) функция такой конструкции в выделении предмета речи, его подчеркивании.

В лингвистике представлено широкое и узкое понимание таких конструкций, но, по словам И.В. Голубевой, до сих пор «именительный темы в узком понимании не отграничен четко от именительного темы в широком понимании и от смежных с ним явлений» [Голубева, 1996, 9].

Являясь одной из типизированных конструкций устно-разговорного синтаксиса, именительный темы представляет собой определенную модель и имеет набор дифференциальных признаков. О.А. Лаптева отмечает, что «устно-разговорная модель представляет собой трехчленный гомофункциональный синтаксический ряд, состоящий из собственно

модели, ее структурных модификаций и конкретных речевых реализаций» [Лаптева, 1976, 129]. Собственно модель представляет собой некую общую схему построения, включающую определенный набор постоянных дифференциальных признаков (семантических, структурных, функциональных). Модификации же, сохраняя постоянные дифференциальные признаки модели, обладают дополнительными признаками, за счет которых идет варьирование внутри модели.

В конструкциях с именительным темы в речи взрослых выделяется 14 модификаций (с позиции широкого понимания именительного темы), каждая из которых обладает определенным набором признаков. В речи детей старшего дошкольного возраста нами были отмечены следующие из них.

**Модификация 1**, самая типичная для разговорной речи, которую О.А. Лаптева называет «классической», широко представлена в речи детей. Характеризуется следующими признаками: а) именительный темы не имеет в своем составе глагола; б) местоименный коррелят согласуется с ним и имеет форму именительного падежа. По наблюдению Е.А. Земской, здесь функция местоимения ослаблена, оно не является необходимым для построения грамматического каркаса высказывания и приближается к частице; в) в конце именительного темы интонация незавершенности.

*Барон.../ он плохой/ будет сидеть в замке// а хорошие/ будут нападать на него//; Королева-а.../ она учит сына быть опытным//; Бакуганы/ они круглые / и-и/люди друзья бакуганов//; Юнот.../ оно/ оно разбудит/ м-м/ любое растение которое ночью; Мама/ а-а-а/ она работает в Инфинуме//; Дедушка.../ он тоже любит пить//; Бабушка/ бабушка.../ она тоже любит макияжи//.*

**Модификация 2** является вариантом модификации 1, отличие ее состоит только в том, что именительный темы имеет преимущественно

распространенный состав. Многие лингвисты считают это одной из особенностей, отличающих реализации этой модификации от соответствующих построений кодифицированного литературного языка.

*Маленькие растения.../ они только вблизи/ стреляют//; одна девочка малень.../ она одевает парик/ потому что все любят Ханну Монтану//.*

**Модификация 3** обладает следующими свойствами: а) именительный темы не имеет в своем составе глагола; б) местоименный коррелят согласуется с ним и имеет форму одного из косвенных падежей. Здесь местоимение является необходимым для сохранения формально-грамматической структуры высказывания; в) в конце именительного темы интонация незавершенности.

Хотя Е. А. Земская указывает на то, что высказывания с коррелятом в форме косвенного падежа встречаются не так часто, в речи старших дошкольников примеры данной модификации нами были отмечены:

*Черепашки ниндзя.../ это/ на них вылилась какая-то дрянь/ мутно/ дированная//;*

**Модификация 4** оформляется следующим образом: а) именительный темы имеет преимущественно распространенный состав; б) именительный темы имеет в своем составе глагол (чаще всего глагол *быть*); в) местоименный коррелят согласуется с ним; г) в конце именительного темы интонация незавершенности.

*А еще у меня была лопатка прикольная.../ она выкапывала/ за ноль рублей//; И еще там был Фин.../ это/ он мог плавать под водой и на воде//; Там есть Бентен супергерой.../ он спасает людей//; А там еще есть вексы злые.../ они сражаются//.*

**Модификация 5** обладает следующими признаками: а) именительный темы имеет преимущественно распространенный состав;

б) именительный темы имеет в своем составе глагол (чаще всего глагол *быть*); в) местоименный коррелят согласуется с ним и имеет форму одного из косвенных падежей; г) в конце именительного темы интонация незавершенности.

*Ну есть такие штуки настенные.../ ими вот/ вот/ например мало жизни//.*

Наличие конструкций с именительным темы в речи дошкольников свидетельствует уже о стремлении ребенка разумно, целесообразно использовать языковые средства. Но по сравнению с речью взрослых эти конструкции не так многочисленны, объясняется это спецификой оперативной памяти детей этой возрастной группы, которым еще довольно трудно сегментировать высказывание и контролировать каждую его часть.

### 2.1.2.2. Конструкции добавления

Раскованность и гибкость разговорной речи предполагают различные способы разрыва высказывания, его членение или восполнение его путем присоединения отсутствующих компонентов. О.А. Лаптева считает, что эти приемы помогают: а) акцентировать внимание на отдельном члене высказывания; б) формально завершить конструкцию, что достигается путем употребления структурно обязательного члена [Лаптева, 1976, 264].

Стремление говорящего озвучить в первую очередь наиболее значимую часть сообщения, а затем добавлять пояснительные элементы, которые в информативном плане являются менее важными, ярко проявляется в конструкциях добавления. О.А.Лаптева отмечает, что в основе этих конструкций «лежит способность устно-разговорного

высказывания включать в свой состав элементы, отсутствовавшие в его первоначальных коммуникативных установках из-за стремления словесно оформить в первую очередь наиболее важное сообщение и вводимые в него в ходе его осуществления, преимущественно в заключительную часть» [Лаптева, 1976, 264]. О.А. Лаптева, И.В. Голубева называют эти конструкции «зеркальным отражением» именительного темы.

Психологи считают, что для речи дошкольников характерно употребление таких конструкций, когда ребенок вводит местоимение *она*, *он*, *они*, а затем, как бы ощущая неясность своего рассказа, поясняет местоимение существительным. На этом этапе речевого развития у дошкольника появляется желание рассказать более подробно и понятно, поэтому очень часто сообщение прерывается с целью пояснения, уточнения. Этим фактом можно объяснить наличие в речи детей старшего дошкольного возраста конструкций добавления.

О. А. Лаптева на материале устной речи взрослых выделила шесть модификаций конструкций добавления на основании следующих признаков:

- информативный центр высказывания делится на препозитивное местоимение, при котором возможен адъективный распространитель, и одиночное постпозитивное существительное,

- существительное информативно избыточно, расположение преимущественно конечное,

- пауза перед добавляемым существительным отсутствует, интонация пояснения отсутствует, существительное может проговариваться убыстренно,

- местоимение обычно субстантивировано [Лаптева, 1976, 266].

В речи детей старшего дошкольного возраста было выделено три модификации данного явления. Однако надо отметить, что в

количественном отношении все группы явления представлены по-разному. Наиболее распространена первая модификация, признаки других модификаций определены на основании небольшого количества примеров.

**Модификация 1:** местоименное слово – личное местоимение, имеющее форму именительного падежа, например: *Они* когда обещали приехать к нам *папа с мамой с Витей*//; *Он* зомби попробовал/ говорит бе-бе-бе//; *Оно* вот так/ чуть-чуть светлеет-светлеет *этот подсолнух*//; *А* если у тебя *оно* пока что не откроется *это солнышко*//; *он* каждый день спит *этот Дима*//. В модификации 1 выделяют разновидность, когда личное местоимение имеет форму косвенного падежа: *Когда его* забирают/ *командира*/ *то группа там сигналит*//; *у него* тоже часы есть *у собаки/ Бентена*//.

**Модификация 2:** местоименное слово – указательное местоимение *этот*, например: *Потом один пожарный и один этот вот/ милицкий*//; *И вот этот* кто/ *который Планиш*//; *У него* появились какие-то *эти/ как бы дрова*//. Встречаются примеры, в которых пауза обдумывания четко выражена: *В общем Витька* взял еще несколько *этих.../ м-м/ своих машин*//.

Были отмечены случаи с нарушением согласования: *Эти/ этот* подходит *пожарники*//; *Я* помню *он/ шел капитана гвардейцев кардинала*//.

**Модификация 3:** местоименное слово – местоимение *такой*, например: *Стояла там/ ну горевшая такая/ во/ эта заправка*//.

Выделенные модификации конструкции добавления распространены и в речи взрослых носителей языка, например: *Она* даже наощупь *другая вода*//; *Он* один приходил *поляк*//; *Этот* черствый *хлеб*//; *А эти* прямо сверху *клади клубнички*//; *Щас таких* нету *комнат*//; *Такие* грибы *набрала* – их *такие* не берут у нас *грибы*// (примеры



О.А. Лаптевой).

В речи дошкольников можно встретить разного рода переходные конструкции, например, между конструкциями добавления и конструкциями с именительным темой: *Он драться/ ну/ Джейк/ у него как бы способность/ он может во что угодно превращаться//*.

### 2.1.2.3. Конструкции с удвоением

Еще одной характеристикой разговорной речи является наличие в ней конструкций, представляющих собой соединение одинаковых форм слова, для обозначения которых в лингвистической литературе используются термины «удвоение», «редупликация».

Традиционно проблемой «повтора» (удвоения) занимались литературоведы и стилисты, в работах которых повтор рассматривался как экспрессивное средство украшения речи. В лингвистике этот феномен еще недостаточно изучен. И хотя к вопросу о редупликации обращались лингвисты разных эпох: М.В. Ломоносов, Е.Д. Поливанов, А.А. Потебня, Н.М. Штейнберг, И.Р. Гальперин, В.Г. Гак, Н.А. Шехтман, до сих пор нет четкого и разделяемого всеми исследователями определения понятия «удвоение» (редупликация).

Н.Ф. Алиева указывает на то, что «в языкознании об удвоении обычно говорилось лишь мимоходом» и нет «ни одной специальной работы общелингвистического характера, посвященной удвоению: этому вопросу отводится только по две-три страницы в общих трудах» [Алиева, 1980, 3]. Дискуссионным остается вопрос о том, как квалифицировать это явление. Лингвисты чаще всего такие «словесные удвоения» относят либо к синтаксическим повторам (Л.Н. Морев, А. Вежбицкая), либо к сложным

словам (А.Б. Шапиро, Н.М. Шанский).

На феномен повторов обратил внимание еще Э. Сепир, который считал естественным их наличие в разговорной речи для обозначения таких понятий, как множественность, повышенная интенсивность, длительность и т.д. Об этих признаках удвоения сказано и в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «чаще редупликация выступает как средство варьирования лексического значения, выражая интенсивность, дробность, уменьшительность и т.п.» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, 408].

Среди российских языковедов на широкое использование таких конструкций в разговорной речи обратила внимание Н.Ю. Шведова. Описывая это явление, она говорит о «слитном и убыстренном произнесении обеих форм с подчеркнутым акцентированием первого слова» [Шведова, 1960, 32-33]. По словам О.Ю. Крючковой, «такие единицы представляют собой единое смысловое целое, они имеют, как правило, одно основное ударение, <...> отличаются закрепленным местоположением компонентов и отсутствием между ними синтаксических отношений» [Крючкова, 2004, 63].

Многие исследователи указывают на то, что удвоение является важной характеристикой эмоциональной речи («речь, которая выражает не только мысль, но и чувство адресанта, несет не только рациональное, но и аффективное содержание» [Долинин, 1987, 208]). К.А. Долинин, опираясь на идеи физиолога Л.С. Салямона, объясняет это тем, что «возможности человеческого восприятия значительно больше, чем возможности реагирования на внешние впечатления» [Долинин, 1987, 142], поэтому люди воспринимают больше, чем могут рассказать. Эмоции находятся за пределами возможности словесного выражения, поэтому, чтобы их выразить, говорящему нужен «словесный сигнал», который «вызовет в

центральной нервной системе слушателя эмоциональный образ, соответствующий значительно большему числу возбуждающих стимулов, чем это выражается рациональным значением речи» [Долинин, 1987, 142]. Именно к таким «словесным сигналам» К.А. Долинин относит повторы. Говорящий использует удвоение, когда ощущает неадекватность слова его индивидуальному чувству, поэтому и пытается восполнить качество количеством.

Многие ученые считают, что особенно речь детей (А.В. Запорожец и Я.З. Неверович и др.) и женщин отличается выразительностью, экспрессивностью, поэтому наиболее употребительны повторы в речи детей и женщин.

Ж. Колева-Златева пишет о том, что, по мнению многих исследователей, редупликация характерна для детской речи, так как помогает детям на ранних этапах развития образовывать и произносить многосложные слова.

Е.А. Земская считает, что повторы разного рода широкоупотребительны в разговорной речи. Это повтор одной и той же формы одного слова, повтор разных форм одного слова, повтор, формируемый однокоренными словами разных частей речи. Используются «конструкции с повторами как: 1) экспрессивное средство; 2) средство актуализации тех или иных элементов высказывания» [Земская, 2011, 177].

Выделяются внешние и внутренние причины появления повторов в устной речи:

1. Внешние причины, появление которых обусловлено реакцией говорящего на независимые от него условия коммуникации: шумы, невнятная речь собеседника и др.

– наличие отвлекающих факторов, шумы, невнятность речи партнера по коммуникации. Появляются в речи такие повторы

посредством вопросительных слов или повторением конца предыдущей фразы, поэтому многие исследователи считают, что их использование является неосознанным, автоматическим.

– повтор-ретроспектор. Употребляется для восстановления логического хода коммуникации, чтобы вернуться к определенной мысли разговора, от которой отклонился собеседник. Этот вид повтора может возникнуть и в речи самого говорящего, и в речи его собеседника.

2. Внутренние причины определяются состоянием говорящего, уровнем его языкового развития.

– повторы некоммункативных звуков типа *м-м-м*, *э-э-э* и др., служебных и знаменательных слов при возникновении трудностей словесного воплощения мысли, при заполнении паузы хезитации. Трудности при подборе нужного слова не всегда можно объяснить языковой бедностью, но и экстралингвистическими факторами: психологическое состояние говорящего в момент речи (возбуждение, волнение), внешними шумами, которые мешают сосредоточиться и т.д.

– повтор в функции самокоррекции. Помогает избежать ошибочного понимания слушателем хронологической последовательности высказывания, деталей излагаемых событий. Говорящий строит свою речь с опорой на те знания, которые имеются у собеседника, приспособлявая свою речь к возможностям ее интерпретации.

– повтор как прагматическая единица используется говорящим с целью речевого воздействия на собеседника. Такой повтор носит относительно осознанный характер, так как говорящий использует различные тактики и стратегии (частицы, колебания, повторы), направленные на достижение результата.

– для выражения эмоций говорящий ищет особые формы, одной из которых и выступают повторы.

И.Р. Гальперин, И.И. Ковтунова, В.М. Жирмунский и другие исследователи выделяют следующие функции повторов:

- Усилительно-выделительная (повтор используется для подчеркивания, усиления субъективно-модального значения высказывания; выделяются главные, ключевые слова и выражения);
- Экспрессивно-эмотивная (придает высказыванию выразительный, яркий, образный характер);
- Функция уточнения, актуализации;
- Функция ритмизации и динамики;
- Побудительная функция (призыва);
- Изобразительная функция (выделяется существенная деталь внешнего предметного описания (пейзажа, интерьера и др.);
- Функция лейтмотива (повторяется самая важная мысль высказывания, благодаря чему создается четкость, лаконичность).

Как указано в работе М.Ю. Нечепуренко, средняя частота использования конструкций с удвоением в речи детей младшего школьного возраста выше, чем в речи взрослых. Объясняется это тем, что детская речь – более эмоциональная и экспрессивная по своему характеру, к тому же ритмичность, ярко выраженная эмоциональная нагрузка, запоминаемость редупликации очень привлекают детей.

В речи детей конструкции с удвоением слов, относящихся к одной и той же лексико-грамматической категории, представлены очень широко. Будучи избыточными в плане выражения, эти конструкции значимы в плане содержания, так как выполняют эмоционально-экспрессивную функцию, к тому же помогают говорящему осуществлять контроль восприятия.

Среди конструкций с удвоением преобладают сочетания одинаковых форм одного и того же глагола. Удвоение глагола передает

длительное действие (процесс), причем длительность носит разную степень интенсивности. По мнению О.Ю. Крючковой, удвоение глаголов несовершенного вида носит регулярный характер, тогда как у глаголов совершенного вида это явление менее выражено.

Сочетание одинаковых форм одного и того же глагола используется при обозначении длительного признака, который сменяется другим, недлительным признаком, например: *Пожарный/ на/ лежал-лежал такой/ его потом скинуло//*.

Редко в речи детей встречаются повторы одинаковых форм глагола, служащие для передачи длительности действия, которое сменяется глаголом, обозначающим конец этого действия. Например: *потом они дальше шли-шли/ шли/ потом/ а они пришли//*.

В речи старших дошкольников часто используются повторы одинаковых форм глагола для обозначения просто длительного действия, например: *Она вот так **скочит-скочит/** и у ней монетки выпадают//; Катится-катится/ а попадаетея ему навстречу зайчик/ э//; Шли-шли по дорожке/ и они туда поднимались//*.

Надо отметить, что дети для того, чтобы подчеркнуть значение длительности действия, могут повторять одну и ту же форму глагола три, четыре и более раз. Например: *Идет Петя по дороге// **идет-идет/** и тут/ **идет-идет/** видит магазин//; А еще есть с палкой такой в спортивном/ **бежит-бежит-бежит/** он может маленькую картошку вот так вот перепрыгнуть//*.

Мы заметили, что в тех текстах, где есть опора на литературный образец, например, в пересказах сказок, мультфильмов, конструкций с удвоением больше, чем в текстах, где такая опора отсутствует. На наш взгляд, это связано с попыткой детей сохранить сказочную поэтику и

стилистику, которые предполагают разнообразные повторы (от сюжетно-композиционных до словесных).

Также в речи старших дошкольников представлены повторы глаголов определенной семантики, с помощью которых говорящий осуществляет контроль восприятия своей речи. Чаще всего в этой функции используются глаголы «знать», «представлять» в форме второго лица множественного числа, например: *Еще есть человек-наук/ там/ э/ э/ **знаете**/ там какие-то злые/ это не пришельцы/ а просто какие-то люди/ я не знаю как их зовут/ ну/ они/ ниоткуда не прилетают/ они на земле живут// у него паутина/ он их заматывает/ а вы **знаете**/ какой у меня мультик есть//.*

В речи дошкольников представлены и повторы одинаковых форм одного и того же имени или наречий, например, редупликация имен прилагательных со значением усиления признака: *Это как там Совунья испекла **огромный-огромный** торт//; А небо-о/ **высокое-высоко-оя-я**//; наречия с усилительным значением: **Чуть-чуть** больше/ **больше-больше**/ и взрывает//; **Порезал мелко-мелко**//; **Много-много-много** белых мелков/ у бабушки//.* Такие конструкции выполняют эмоционально-экспрессивные цели сообщения, произносятся всегда слитно, с усиленным акцентированием первой словоформы.

В речи дошкольников есть и осложненный вид редупликации, где второй элемент не является точным повторением первого, например: *Деревья стали расти/ **высо-око-превысо-око**//.*

Ф.И. Рожанский указывает на то, что чаще всего редуплицируемый сегмент стоит за сегментом, который он повторяет – это контактный вид редупликации. Однако возможна позиционная раздельность повторяемых форм – это дистантная редупликация [Рожанский, 2010,199], например: *ну и пошли они **дальше**/ потом еще **дальше** и еще **дальше**//; там*

*превращается так/ пик-пик/ и превращается//*. В речи детей старшего дошкольного возраста чаще встречается контактный вид редупликации. Объяснить этот факт можно маленьким объемом оперативной памяти детей этой возрастной группы.

Богата речь дошкольников удвоениями звукоподражательных слов. Звукоподражание (ономатопея) – слово, которое служит для имитации звуков окружающего мира средствами языка. В силу своей изобразительности, высокой стилистической экспрессивности употребление звукоподражаний помогает ребенку достичь желаемой цели повествования (ярче описать событие, точнее передать мысль, подчеркнуть какую-то деталь).

Удвоение звукоподражательных слов служит:

– выделению какой-то части высказывания с целью более яркого описания ситуации, например: *Так/ потом мы// докоснулись пальцем только/ а-а **пыщ-пыщ**/ застыло//; ну и такая была машина/ о вся такая **бы-бы-быщ**/ такая гончая как//; Он такой прям бежит// как колбасик уже/ **хе-хе-хе-хе-хе**/ все/ когда я с ним заигрываю//;*

– выражению длительности действия при помощи удлинения гласных или согласных звуков, например: *входит Гарри рубленное мясо/ **а-а-а**/ и бегут говорят//; она **быщ-ш-ш-ш**/ вся полицейская машина разлетелась/ по смяткам/ короче **фыщ-ш-ш-ш**//; сшил себе костюм и теперь пуляется/ вот этой... паутиной **ш-ш-ш**//.*

Довольно часто дети вставляют звукоподражательное слово, имитирующее звук действия, сразу после глагола, обозначающего это действие, чтобы произвести на слушателя желаемый эффект. *Там/ там большой **выл**/ у-у-у/ **выл**//; Он вот так **превращается**/ на часах/ **пик-пик-пик тыщ**/ и превращается//.*

Процессы удвоения воспроизводят действие важного языкового



противоречия «речевой избыточности-экономии». Конечно, дублирование слов отражает действие принципа избыточности, но коммуникативный эффект, передающий огромный объем информации (не только содержательную сторону сообщения, но и эмоционально-оценочную), есть проявление экономии.

#### **2.1.2.4. Синтаксические конструкции, отражающие процесс организации и оформления высказывания**

Как известно, основной функцией языка является отражение событий действительности с целью передачи информации о них партнеру по коммуникации. К.А. Долинин отмечает, что отражение действительности в высказывании – «это не механическое, зеркальное отражение данного отрезка действительности, не автоматическая фиксация с помощью слов того, что мы воспринимаем или воображаем, а результат сложного познавательного процесса (хотя и не всегда осознаваемого говорящим)» [Долинин, 2007, 18]. Исходным моментом для всякого речевого высказывания является мотив, с которого оно начинается, другими словами, потребность выразить в сообщении какое-то определенное содержание. На следующем этапе появляется замысел высказывания, который определяет основную схему высказывания, когда тема будущего высказывания (то, о чем будет идти речь) впервые отделяется от ремы высказывания (от того нового, что должно появиться в высказывании). Именно на этом этапе говорящий начинает понимать, как именно он сможет превратить этот субъективный смысл в систему развернутых и понятных речевых значений.

Долгое время, пытаясь решить вопрос о взаимоотношении мысли и ее речевого воплощения, психологи считали, что мысль – это некое

готовое образование, которое только воплощается в речевой форме. На самом же деле, согласно Л.С. Выготскому, процесс перехода мысли в речь – это сложное явление: мысль не воплощается в речи, а, проходя ряд этапов, формируется, или «совершается в речи».

Для перевода мысли во внешнее высказывание говорящий должен быть уверен, что выбранное слово «отражает как подходящая номинация его личностные смыслы, оно оставляется для перемещения во внешнюю речь и появляется как озвученное и произносимое слово» [Кубрякова, 1986, 61].

Эти положения отражены в схеме:



**Схема 4.**

Представленная схема отражает положение Л.С. Выготского о фазах речемыслительного процесса, которые разворачиваются как переход от «субъективного смысла», понятного говорящему, но словесно еще не оформленного, к вербализированным и понятным слушателям «объективным значениям», которые формулируются в речевом высказывании.

А.Р. Лурия считает, что процесс перехода мысли в слово является очень сложным, встречающим на своем пути целый ряд затруднений, особенно у человека, еще не обладающего достаточным речевым опытом. Поэтому проблема перехода смысла в значение является центральной проблемой формирования речевого высказывания.

Иными словами, к началу формирования высказывания в сознании говорящего есть лишь смутное представление о будущем содержании высказывания, поэтому «ход превращения мысли в слово предстает перед нами как драматический конфликт между личностными смыслами и значениями, который навязывает говорящему национальный язык» [Седов, 1999, 8].

Знаменитый тезис Л.С. Выготского о том, что «мысль совершается в слове» находит подтверждение в трудах многих исследователей речи. Как пишет Е.С. Кубрякова, «во время процесса «от мысли – к слову» может, с одной стороны, что-то теряться и отсеиваться, отсекается и устраняться, но может, с другой стороны, что-то приобретаться, рождаться, возникать. Это мы и называем формированием мысли» [Кубрякова, 1986, 51]. С.Л. Рубинштейн говорит о том, что «в речи мы формулируем мысль, но формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием... Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи совершается» [Рубинштейн, 2000, 365].

Успешность общения зависит от способности партнеров по коммуникации найти общий язык, что, по словам Т.Г. Винокур, «... значит преуспеть в совершении такого языкового отбора для высказывания, которое свидетельствует о способности говорящего актуализировать навыки, равные (или сходные) с навыками слушающего в соответствии с ожиданиями последнего» [Винокур, 1993, 60-61]. В идеале говорящий должен подыскать адекватные формы для более точного воплощения исходной мысли, но чаще всего мысль в ходе ее реализации преобразуется до неузнаваемости.

### 2.1.2.4.1. Вставочные конструкции

Вопрос о вставочных конструкциях является еще малоисследованным, хотя на их синтаксическую сущность указывал еще М.В. Ломоносов в «Российской грамматике»: «вместительной слово или целый разум в речь вмещает без союза и порядочного сочинения» [Ломоносов, 1952, 562].

Первоначально исследования вставочных конструкций проводились в рамках синтаксической категории вводности. Однако позже ученые стали отмечать особенности смысловых функций вставочных конструкций. Например, А.Г. Руднев пишет: «они выражают всякого рода замечания, делаемые попутно, мимоходом, вскользь, или справки для пояснения того, о чем идет речь» [Руднев, 1959, 132]. Различия в языковой природе вставных и вводных компонентов описывает В.В. Бабайцева: «если вводные единицы могут быть сведены к какому-то определенному числу функционально-семантических групп, то вставные конструкции способны выражать самый разнообразный круг дополнительных сведений. Вводные элементы заранее «планируются» для включения в высказывание, а вставные производят впечатление непланированности, желание сообщить о них появляется в процессе речи и немедленно реализуется, нарушая стройность синтаксических построений, резко размывая, размывая непрерывность синтаксических связей предложения» [Бабайцева, 1979, 69].

Обилие разнообразных вставочных конструкций в спонтанной разговорной речи свидетельствует о поликоординатном характере мышления, который является «отражением совмещенного (одновременного) воздействия окружающих предметов и собственных наших состояний» [Салиев, 1974, 104]. Мышление человека устроено так,

«что наш ум, то и дело отключаясь от данного круга мыслей, беспрестанно «перебегает» на самые различные посторонние предметы, особенно на факты непосредственно окружающей нас среды и нашего собственного бытия» [Салиев, 1974, 93].

Поскольку вопрос о вставках все еще относится к дискуссионным вопросам современной лингвистики и по поводу синтаксического статуса, модели и модификации этих конструкций нет единой точки зрения, И.В. Голубевой были установлены дифференциальные признаки вставочных конструкций: 1) высказывание расчленяется как минимум на две части: основную структуру и вставку (вставки); 2) вставка (вставки) могут занимать по отношению к основной структуре интерпозицию или постпозицию; 3) вставка (вставки) имеет самостоятельную интонацию, произносится в более быстром темпе и пониженным тоном, чем основная структура. В письменной речи вставка (вставки) обычно оформляются при помощи скобок или тире; 4) синтаксическая связь между вставкой (вставками) и основной структурой отсутствует или ослаблена; 5) функция такой конструкции заключается в сообщении дополнительных сведений, усилении их информативной и экспрессивной значимости [Голубева, 2001, 101]. На такое понимание вставки мы и будем опираться в нашей работе.

В психолингвистике установлено, что планирование устной речи сильно отличается от процесса создания письменного текста. Согласно Н.И. Жинкину, планирование устной речи происходит в коде внутренней речи, где задаются смысловые этапы развития рассказа. Но предварительное планирование не может регулировать конструкцию речи, которая в устной речи нарушается такими психологическими факторами, как внезапные чувства, психическое состояние, а также коммуникативным опытом, отношениями с партнером по коммуникации.

Необратимость, поступательный и линейный характер развертывания во времени – одно из главных свойств устной речи. Нельзя вернуться в какой-то момент устной речи еще раз, поэтому «говорящий обдумывает план содержания и план выражения одновременно с реализацией в речи» [Кожевникова, 1985, 513], то есть он вынужден мыслить и говорить одновременно, что способствует возникновению специфических синтаксических построений, которые восполняют отсутствие возможности заранее предусмотреть ход развертывания высказывания, конструкций со вставками.

Известно, что мышление имеет опережающий характер: говорящий знает далеко вперед, о чем он хочет сообщить, но озвучивает свои мысли он гораздо медленнее. Поэтому для того, чтобы облегчить себе процесс речи, говорящий стремится какую-то мысль озвучить, затем высказать дополнительные замечания, уточнения, а потом продолжить уже начатую речь. В этом и состоит важность обращения к вставочным конструкциям в устной речи. И хотя использование вставочных конструкций «может нарушить или даже разрушить высказывание», Г.Г. Инфантова считает, что «высказывания со вставками имеют свою организацию и вставки в той или иной степени способствуют иерархизации важности сообщаемых фактов, осознанию их взаимных соотношений» [Инфантова, 2008 а, 103].

Анализируя соотношение между началом и продолжением высказывания после вставки в плане содержания и в плане выражения, Г.Г. Инфантова ссылается на выводы, сделанные Кветой Кожевниковой о том, «что как для говорящего, так и для его собеседника главным является план содержания, а план выражения стоит на втором месте» [Инфантова, 2008 а, 105].

В речи детей старшего дошкольного возраста, как и в речи взрослых носителей языка, можно выделить три типа схем выражения в конструкциях со вставками:

1. Схема высказывания сохранена полностью: *а еще мне мама принесла для опытов/ э-э/ ну/ мы нашли на компьютере/ в Интернете/ опыт один/ очень хороший/ о/ мы// мы/ там/ нам нужен был/ м-м/ ацетат натрия/ и в/ вот/ она нам принесла/ во/ вот//; А/ мама/ еще/ она/ ну я про всю свою семью потом расскажу/ не только про маму/ она любит/ всегда носить косметику.*

В речи детей сохранение схемы высказывания часто сопровождается повтором после вставки того, что было сказано до вставки. В проанализированных нами предикативных единицах были представлены вставки с повтором слова: *Подходят/ больше они/ только/ там были соединены/ подходят/ эти пожарные//; она/ ну я про всю свою семью потом расскажу/ не только про маму/ она любит/ всегда носить косметику//; с повтором словосочетания: Я люблю делать уборку/ у себя в комнате/ у меня бардак там как у Дяши/ как у Насти и у Дяши/ у них там все раскидано/ когда я прихожу в гости// ну я люблю/ делать уборку/ это мое самое любимое тоже//.*

Такой повтор не несет новой семантической информации, однако помогает удержать в памяти уже сказанное и продолжить разорванное вставкой высказывание, а также обеспечивает слушающему понимание.

Значительно реже встречаются конструкции со вставкой, где сохранение схемы высказывания может и не сопровождаться повтором: *Вчера я был в гостях/ у Давида/своего друга// игрался/ в легио/ игрался// у них большой дом/ там у них / еще есть подвал// смотрел телевизор//.*

2. Схема высказывания сопровождается незначительными

изменениями (при повторении после вставки части высказывания, идущей до вставки, может быть добавлено одно-два слова, опущены или заменены синонимами, местоимениями, использован другой порядок слов): *Лучники замка стреляют// когда война// лучники замка сначала стреляют//; Вот и моя мама хочет мальчика рожать/ а у нас уже в семье есть папа мальчик/ мой брат/ Сенька/ мамин внук/ тоже// а она еще себе хочет мальчика/ а у нее/ уже один есть Данил/ еще у Насти.../ она уже подросла/ родила// и внук у нее в семье есть уже/ а она еще мальчиков хочет//.*

3. Схема высказывания изменена полностью: *Мне вообще не нужны деньги// а еще мне попала такая записка// там зомби идут// ну из головы Амазонии/ я там быстро нажимаю//; На кладбище там/ написаны буквами/ только наверное не русскими/ я не помню/ наверно английскими там/ гм/ ну я всегда выбираю всегда третий/ а потом уже начинаю настоящую игру/ /.*

Роль вставки часто выполняют временные придаточные предложения с союзным словом *когда*, например: *Мама уже давно купила когда мне было шесть лет/ и еще она когда мне покупала одну майку/ когда мне было/ не помню сколько лет/ один два три или четыре или пять//; Он меня царапает кусает облизывает/ когда-то/ когда я жила/ хы/ ну ладно это уже потом/ он мо/ он может все съесть//; Лучники замка стреляют в других// когда война/ сначала лучники стреляют потом копейщики наступают//.*

В речи старших дошкольников встречаются разнообразные синтаксические построения, совмещающие конструкции с именительным темой и вставочные конструкции: *А мама.../ еще она/ ну я про всю свою семью потом расскажу/ не только про маму/ она любит/ всегда носить косметику//.* В приведенном примере вставка разделяет части



конструкции с именительным темы, и если условно убрать вставку, то мы получим самую распространенную модификацию именительного темы.

#### **2.1.2.4.2. Коррекция**

В психолингвистике установлено, что планирование устной речи сильно отличается от процесса создания письменного текста. Спонтанная речь преимущественно направлена на передачу смысла сообщения, а вот языковому оформлению часто не уделяется должного внимания, что может привести к неправильному пониманию.

А.Р. Лурия считает, что процесс формирования высказывания происходит под контролем «постоянного «слеящего устройства», которое обеспечивает выполнение заранее созданной целостной программы и внесение коррекций в каждый момент, когда действие начинает отклоняться от выполнения программы» [Лурия, 1975, 42]. Объяснить появление коррекции можно, с одной стороны, неподготовленностью речи, а с другой стороны, – стремлением говорящего сохранить точность передаваемого сообщения.

Коррекция может возникнуть, когда говорящий понимает, что «определенный фрагмент порожденного им текста не соответствует изначальной программе (например, выбрана неверная или неточная номинация или фрагмент артикулирован преждевременно и не может в нынешнем виде или в нынешнем окружении быть адекватно встроен в последующий дискурс). В этом случае говорящий может прибегнуть к самоисправлению – отказаться от забракованного им фрагмента, заменить, полностью или частично повторить его» [Подлеская, Кибрик, 2007, URL [http://iling-ran.ru/kibrik/Self-repair@NTI\\_2007.pdf](http://iling-ran.ru/kibrik/Self-repair@NTI_2007.pdf) ].

Стремление старших дошкольников говорить «как надо», «как

взрослые» заставляет их обращать внимание на правильность своей речи, в случае необходимости производить корректировку высказывания.

Коррекция довольно часто не несет новой информации, а лишь помогает говорящему отредактировать свою мысль. Исправление какой-то части текста неизбежно ведет к повторению каких-то его отрезков, что, с одной стороны, ведет к избыточности, с другой – помогает избежать неточностей при расшифровке информации слушающим.

В.И. Подлесская и А.А. Кибрик выделяют следующие виды коррекции:

– Онлайн коррекция, когда говорящий сразу же после ошибки исправляет обнаруженную проблему.

– Ретроспективная коррекция, при которой говорящий редактирует готовый фрагмент текста постфактум.

В речи детей старшего дошкольного возраста чаще представлена онлайн коррекция, поскольку маленький объем оперативной памяти не позволяет им удерживать в уме большие отрезки сказанного.

В устной речи выделяются следующие виды коррекций: 1) лексико-семантические коррекции, функция которых состоит в замене слова, которое, по мнению говорящего, является не вполне удачным; 2) грамматические коррекции, состоящие в замене неправильной грамматической формы.

Лексико-семантические коррекции выполняют функцию исправления и уточнения и представлены несколькими моделями:

1) одна из простейших схем характеризуется следующими признаками: корректируемое понятие заменяется корректирующим, при этом фраза искажена минимально; замена корректируемого слова сопровождается паузой; повтор минимального окружения отсутствует.

*Ну у них **три**/ ну **два** врага//; Он даже может/ **в кого-то**/ **в кого-***

*то/ кого-то обогнать//;*

Дети дошкольного возраста довольно часто исправляемое слово не договаривают, заменяя его более подходящим словом, например, ... *а в большой две/ одиннадцать или двенадцать//; светофор/ дву/ у которого два глаза/ у светофора//; вы принесли большую труб/ телефон с кнопоч//; Я/ там/ недав/ я уже дав/ давно увлекаюсь игрой//; Ну/ четыре ур/ три занятия//;*

2) вторая простейшая модель формируется повтором минимального окружения корректируемого слова при его замене, например, *Заслужил подарок/ я заслужил подарок//; И по/ и победил/ и первый победил/ на гонке//; Витенька стал говорить что он хочет/ фу/ Митенька стал говорить что он хочет кушать//;*

3) есть в речи дошкольников и модель коррекции, которая характеризуется введением промежуточного элемента, указывающего на предстоящую коррекцию (чаще всего в этой роли выступают местоимения, союзы, наречия с уточняющим значением и формулы извинения). Например, *У него были еще кры/ нет/ забыл я уже/ крыльев не было/ все я забыл уже//; Думала что уже сош/ сошла с ума// не/ она думала что ей это показалось//; Зовут/ мою маму/ тетя/ не тетя/ Аи/ Аида//; Теперь я буду рассказывать про бабушку/ потом/ нет/ сначала про дедушку/ потом про бабушку//; он возмущается на бабушку когда она что-то забывает/ например кошелек ей нужен ночью// а нет не кошелек/ телефон//; Там коровка/ бычки/ три бычка/ то есть четыре/ пять бычков//.*

Грамматические коррекции также присутствуют в речи детей старшего дошкольного возраста: 1) коррекция связана с выбором правильной формы глагола, например: *Там еще был/ была маленькая злая тачка/ забыл про нее//; где бетон делали/ делал/ самолет//; пришла/*

*пришел кузнечик//; 2) корректируется грамматическая форма имени: Он хотел Фина убить/ его корабля/ ему корабли помогали убивать его//; Ну там/ короче/ мальчик с такими волосами/ треугольными/ забывает он огненные/ огненный мячик//; а эт/ этот/ эта машина один прицепилась к другого корабля//; Он говорил здравствуйте ребятка/ ребятки он говорил там//.*

Наличие лексико-семантических и грамматических коррекций в речи дошкольников подтверждает мнение многих психологов и лингвистов о том, что «ребенок дошкольного возраста гораздо больше задумывается о языковых фактах, чем думают родители и педагоги» [Цейтлин, 2001, URL <http://soul.dn.ua/mind/38>], и контролирует процесс развертывания высказывания, по мере необходимости внося исправления.

## **ОБЩИЕ ВЫВОДЫ**

Проведя анализ избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста, выделим две группы типов исследуемого явления: абсолютную избыточность, представляющую избыточность в плане выражения, а план содержания представлен явлениями, избыточными только с позиции слушающего (компоненты информационного шума, помогающие говорящему формировать высказывание); коммуникативно значимую избыточность, представленную явлениями, избыточными только в плане выражения, но не в плане содержания, имеющими добавочное значение и используемые говорящим в коммуникативных целях, т.е. в качестве средств, обеспечивающих понимание.

Абсолютную избыточность представляют: а) информационный шум; б) дублирование компонентов высказывания, выделяемое на

лексическом уровне (тавтология и плеоназм) и на синтаксическом уровне (дублирование словосочетаний и предложений).

В конструкциях с именительным темы в детской речи выделяется 5 модификаций, каждая из которых обладает определенным набором признаков. Присутствие в речи дошкольников этих конструкций свидетельствует о стремлении ребенка разумно, целесообразно использовать языковые средства. Но по сравнению с речью взрослых, где выделяется 14 модификаций (с позиции широкого понимания именительного темы), они не так многочисленны, объясняется это спецификой оперативной памяти детей этой возрастной группы, которым еще довольно трудно сегментировать высказывание и контролировать каждую его часть.

В речи детей старшего дошкольного возраста конструкции добавления представлены 3 модификациями. Появление конструкций добавления обусловлено стремлением говорящего вербализовать в первую очередь наиболее значимую часть сообщения, а затем добавлять пояснительные элементы, которые в информативном плане являются менее важными.

Конструкции с удвоением выполняют эмоционально-экспрессивную функцию, помогают говорящему осуществлять контроль восприятия. Самую многочисленную группу представляют удвоения одинаковых форм одного и того же глагола, также представлены сочетания одного и того же имени, предикативных наречий, звукоподражательных слов. Конструкции с удвоением помогают выразить разного рода дополнительные значения: длительность, интенсивность проявления признака и др.

Синтаксические средства, отражающие процесс организации и оформления высказывания, представлены вставочными конструкциями и

коррекциями.

В речи детей старшего дошкольного возраста, как и в речи взрослых носителей языка, можно выделить три типа схем выражения в конструкциях со вставками: 1) схема выражения сохранена полностью; 2) схема выражения сопровождается незначительными изменениями; 3) схема высказывания изменена. В речи дошкольников чаще всего схема высказывания изменена полностью, объяснить это можно слабо развитой оперативной памятью детей, функции которой состоят в том, чтобы удерживать в уме уже сказанное и то, что еще предстоит произнести.

Анализ коррекции производился в двух направлениях: а) лексико-семантическом (в речи дошкольников представлены три модели лексико-семантической коррекции) и б) грамматическом (грамматическая коррекция представлена одной моделью).

## **2.2. Количественный анализ избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста**

Качественный анализ реализации тенденции к избыточности в речи детей старшего дошкольного возраста должен быть дополнен количественным анализом. Приведем здесь мнение В.Г. Адмони, который считал, что «для подлинного постижения языка без... специализированного обследования количественной стороны языковых... явлений обойтись невозможно. Причина этого заключается в том, что каждое языковое явление, помимо качественной определенности, говоря условно и образно, обладает и некоей «массой», т.е. занимает в кругу других языковых явлений некое пространство и соизмеримо с ними в неких измерениях с разной степенью интенсивности.

Представая в самых разных облициях и в разных соотношениях своих компонентов, «масса» языковых явлений выступает как понятие в высшей степени комплексное и сложное. Но она представляет собой объективный факт и требует применения количественных приемов исследования» [Адмони, 1963, 57-58].

Для того, чтобы выявить специфику реализации избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста, было проведено статистическое исследование. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе была выявлена частотность основных разновидностей избыточности сегментных средств в устной речи старших дошкольников. На втором этапе были проанализированы языковые единицы, представляющие каждую разновидность.

Для анализа избыточности сегментных средств в устной речи дошкольников было взято по десять выборок, каждая из которых имела равный объем – 100 явлений избыточности.

Статистическая обработка материала производилась по методике, предложенной Б.Н. Головиным и использованной, например, Г.Г. Инфантовой, М.Ю. Федосюком, И.В. Голубевой, суть которой сводится к выяснению того, находятся ли полученные данные в пределах границ существенности или нет, т.е. вскрыты ли объективные закономерности или полученные результаты являются случайными.

Величина  $\chi^2$ , определяющая случайность или существенность расхождения выборочных частот, определяется по формуле:

$$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i}{\bar{X}},$$

где  $\sum$  – сумма,  $\alpha_i$  – отклонение выборочной частоты от средней,  $\bar{X}$  – средняя частота.

$\sigma$  – среднее квадратичное отклонение, вычисляется следующим образом:  $\sigma = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{K}}$ , где  $\sum$  – сумма,  $\alpha_i$  – квадрат отклонения выборочной частоты от средней,  $K$  – число выборок.

Величина, которая позволяет определить случайность или существенность отклонений выборочных частот от их средней, оценивается по специальной таблице [Головин, 1970, 31]. Если полученной величине  $\chi^2$  в таблице соответствует вероятность большего значения, находящаяся в интервале от 0,05 до 0,95, то расхождение между выборочными частотами признается случайным, а значит, выборки будут статистически закономерными. Если же вероятность большего значения оказывается за пределами указанного интервала, выборки признаются статистически неоднородными, а следовательно, колебания частот не случайны, они существенны, незаконмерны для одной и той же вероятности.

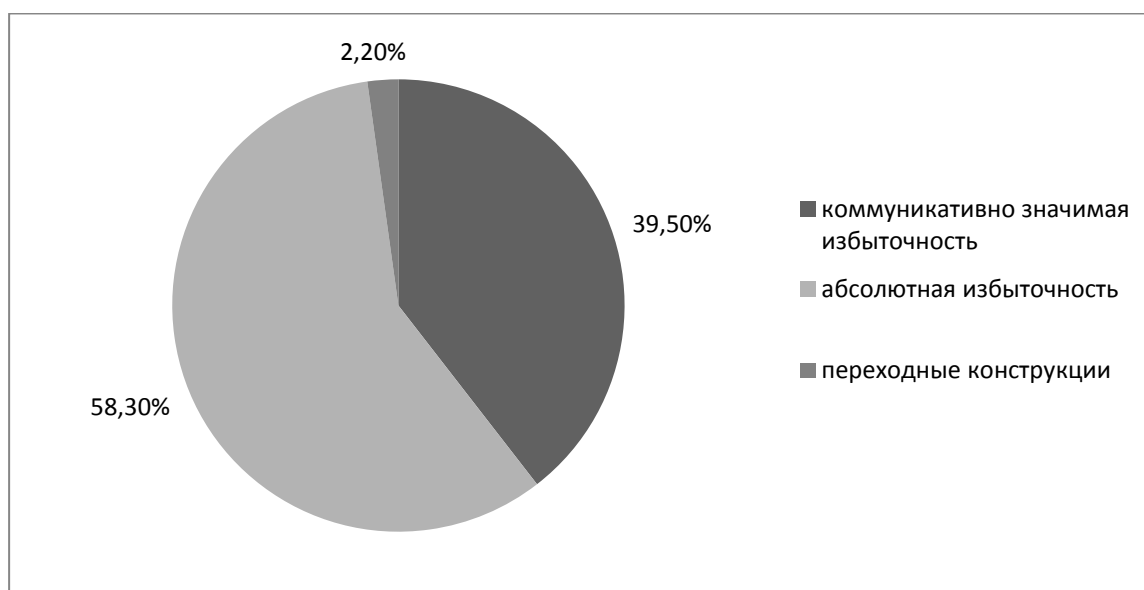


Таблица № 1

**Количественное соотношение типов избыточности в речи детей  
старшего дошкольного возраста**

№ выборки	Коммуник. значимая избыточность	Абсолютная избыточность	Переходные конструкции
Выборка 1	43	55	2
Выборка 2	44	50	6
Выборка 3	33	63	4
Выборка 4	40	58	2
Выборка 5	29	70	1
Выборка 6	33	64	3
Выборка 7	43	56	1
Выборка 8	40	58	2
Выборка 9	44	56	0
Выборка 10	46	53	1
$\Sigma$	395	583	22

**Схема 5. Избыточность сегментных средств в речи детей  
старшего дошкольного возраста (общая характеристика)**



**Таблица № 2 Количественная характеристика типов избыточности в речи детей старшего дошкольного возраста**

	Выборки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ
		Тип избыточности										
Коммуникативно значимая избыточность	Конструкции с им. темы	6	3	4	3	1	1	7	6	2	3	36
	Конструкции добавления	3	3	1	4	1	1	1	0	2	3	19
	Конструкции с удвоением	5	3	3	1	0	2	2	1	4	3	24
	Вставочные конструкции	17	19	20	21	15	25	26	23	25	23	214
	Лексико-семантическая коррекция	12	13	4	8	11	4	7	10	11	14	94
	Грамматическая коррекция	0	3	1	3	1	0	0	0	0	0	8
	Констр. перех. между типизированными	0	4	3	2	1	0	0	1	0	1	12
Абсолютная избыточность	Информационный шум	44	40	53	45	56	56	48	49	49	41	481
	Дублирование на лексическом уровне	6	3	6	8	8	3	4	4	4	4	50
	Дублирование на синтаксическом уровне	5	7	4	5	6	5	3	6	3	8	52
	Перех. между информ. шумом и повтором	2	2	1	0	0	3	1	1	0	0	10
	Переходные конструкции	2	6	4	2	1	3	1	2	0	1	22

### 2.2.1. Абсолютная избыточность сегментных средств

При количественном анализе устной речи детей старшего дошкольного возраста обнаружилось, что средняя частота абсолютной избыточности составляет 58,3 случаев на 100 явлений избыточности. Исходя из данных таблицы №3, все результаты находятся в границах существенности, следовательно, они подчиняются одной и той же статистической закономерности. В результате этого величина  $\chi^2$ , равная 5,3, находится в пределах «границ существенности», вероятность большего значения составляет  $\approx 0,85$ , что равнозначно 85%.

Таблица № 3

#### Частота употребления абсолютной избыточности в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	55	-3,3	10,89
2	Выборка 2	50	-8,3	68,89
3	Выборка 3	63	4,7	22,09
4	Выборка 4	58	-0,3	0,09
5	Выборка 5	70	11,7	136,89
6	Выборка 6	64	5,7	32,49
7	Выборка 7	56	-2,3	5,29
8	Выборка 8	58	-0,3	0,09
9	Выборка 9	56	-,23	5,29
10	Выборка 10	53	-5,3	28,09
Сумма		583	0	310,1
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi_i^2}{k} = \frac{583}{10} = 58,3$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{310,1}{10}} \approx 5,6$				

$$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\chi} = \frac{310,1}{58,3} \approx 5,3$$

**Вероятность большего значения  $\approx 0,85$  (85 %)**

### **Выборки статистически однородны**

С теоретической и методической стороны интересно сравнить полученные в ходе исследования результаты с данными, представленными в диссертационном исследовании М.Ю. Нечепуренко, о функционировании избыточных явлений в речи младших школьников и взрослых носителей языка. Средняя частота абсолютной избыточности в речи младших школьников составляет 24,4 случаев на 100 явлений избыточности. Это значит, что в речи младших школьников в половину меньше случаев абсолютной избыточности, чем в речи детей старшего дошкольного возраста.

Систематическая работа над языком и речью, начинающаяся с момента поступления детей в школу, дает свои результаты.

#### **2.2.1.1. Информационный шум**

В процессе статистического исследования информационного шума были получены следующие результаты. Средняя частота информационного шума в речи старших дошкольников составляет 48,1 на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 4, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 6,1 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,80$ , что равнозначно 80%.

Таблица № 4

**Частота случаев информационного шума в речи детей старшего  
дошкольного возраста**

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	44	-4,1	16,81
2	Выборка 2	40	-8,1	65,61
3	Выборка 3	53	4,9	24,01
4	Выборка 4	45	-3,1	9,61
5	Выборка 5	56	7,9	62,41
6	Выборка 6	56	7,9	62,41
7	Выборка 7	48	-0,1	0,01
8	Выборка 8	49	0,9	0,81
9	Выборка 9	49	0,9	0,81
10	Выборка 10	41	-7,1	50,41
Сумма		481	0	292,9
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi_i^2}{k} = \frac{481}{10} = 48,1$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{292,9}{10}} \approx 5,4$				
$\chi^2 = \frac{\sum a_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{292,9}{48,1} \approx 6,1$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,80</math> (80 %)</b>				

**Выборки статистически однородны**

В речи младших школьников средняя частота употребления информационного шума составляет 5,6 случаев на 100 явлений избыточности, что намного ниже, чем в речи дошкольников. Объяснить этот факт можно, во-первых, тем, что дети старшего дошкольного возраста менее осознанно выбирают ту языковую единицу, которую будут использовать, и, как следствие, в их речи больше информационного шума. Во-вторых, тем, что обучение связной, грамматически правильной, выразительной речи в школе носит систематический и развернутый характер. А вот развитию речи

ребенка в дошкольный период еще не уделяется должного внимания. Очень часто используемые в работе дошкольных учреждений программы не охватывают все стороны развития речи детей. В-третьих, этот факт можно объяснить современной ситуацией «речевой бедности» взрослых носителей языка, так как речь ребенка формируется под влиянием окружающих его взрослых. По словам О.Б. Сиротининой, в начале XXI века большое распространение получает спонтанная речь, проникшая на телевидение и в печатные издания. В сознании носителей языка стремительно изменяется представление об эталоне хорошей речи, речь характеризует отсутствие «привычки к самоконтролю спонтанной речи и необходимых языковых компетенций», широко распространяется и даже становится модным употребление слов-паразитов при заполнении пауз хезитации [Сиротинина, 2012, 410]. Все эти негативные явления, прежде всего, через семейное общение проникают и в речь дошкольников.

### 2.2.1.2. Дублирование компонентов высказывания

Количественный анализ дублирования компонентов высказывания показал, что средняя частота дублирования на лексическом уровне составила 5 употреблений на 100 явлений избыточности. Величина  $\chi^2$  равна 6,4 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,73$ , что равнозначно 73%.

Таблица № 5

#### Дублирование на лексическом уровне в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	6	1	1
2	Выборка 2	3	-2	4

3	Выборка 3	6	1	1
4	Выборка 4	8	3	9
5	Выборка 5	8	3	9
6	Выборка 6	3	-2	4
7	Выборка 7	4	-1	1
8	Выборка 8	4	-1	1
9	Выборка 9	4	-1	1
10	Выборка 10	4	-1	1
Сумма		50	0	32
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{50}{10} = 5$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{32}{10}} \approx 1,8$				
$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{32}{5} \approx 6,4$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,73</math> (73%)</b>				

### **Выборки статистически однородны**

В речи младших школьников средняя частота дублирования на лексическом уровне составляет 10 случаев на 100 явлений избыточности, что выше, чем в речи дошкольников. В речи взрослых носителей языка этот показатель составляет 8,4 употреблений на 100 явлений избыточности. Необходимо ответить на вопрос, почему представленность дублирования на лексическом уровне в речи детей дошкольного возраста ниже, чем в речи школьников и взрослых. Наличие тавтологии и плеоназма довольно часто вызвано желанием говорящего усилить значимость сказанного, выделить наиболее важную информацию, что указывает на осознанный подход к выбору нужных языковых средств для передачи мысли школьниками и взрослыми носителями языка. А вот в речи детей дошкольного возраста наличие тавтологии и плеоназма говорит лишь о том, что эстетические нормы правильной речи еще не вполне сформированы.

Средняя частота дублирования на синтаксическом уровне составила 5,2 употреблений на 100 явлений избыточности. Величина  $\chi^2$  равна 4,5 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,90$ , что равнозначно 90%.

Таблица № 6

**Дублирование на синтаксическом уровне в речи детей старшего  
дошкольного возраста**

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	5	-0,2	0,04
2	Выборка 2	7	1,8	3,24
3	Выборка 3	4	-1,2	1,44
4	Выборка 4	5	-0,2	0,04
5	Выборка 5	6	0,8	0,64
6	Выборка 6	5	-0,2	0,04
7	Выборка 7	3	-2,2	4,84
8	Выборка 8	6	0,8	0,64
9	Выборка 9	3	-2,2	4,84
10	Выборка 10	8	2,8	7,84
Сумма		52	0	23,6
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi_i^2}{k} = \frac{52}{10} = 5,2$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{23,6}{10}} \approx 1,5$				
$\chi^2 = \frac{\sum a_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{23,6}{5,2} \approx 4,5$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,90</math> (90%)</b>				

**Выборки статистически однородны**

В речи младших школьников средняя частота дублирования на синтаксическом уровне составляет 5,6 на 100 явлений избыточности, а



значит, средние показатели их использования равны. В речи взрослых – 3,2 употреблений на 100 явлений избыточности, что меньше, чем в речи детей. Объясняется это как несовершенством оперативной памяти, так и тем, что нормы словоупотребления у детей анализируемого возраста еще не вполне сформированы.

### 2.2.2. Коммуникативно значимая избыточность сегментных средств

Количественный анализ устной спонтанной речи детей старшего дошкольного возраста показал, что средняя частота коммуникативно значимой избыточности составляет 40,7 случаев на 100 явлений избыточности. Исходя из данных таблицы № 7, нетрудно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. В результате этого величина  $\chi^2$ , равная 7,4, находится в пределах «границ существенности», причем вероятность большего значения составляет  $\approx 0,65$ , что равнозначно 65%.

Таблица № 7

#### Частота употребления коммуникативно значимой избыточности в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	43	2,3	5,29
2	Выборка 2	48	7,3	53,29
3	Выборка 3	36	-4,7	22,09
4	Выборка 4	42	1,3	1,69
5	Выборка 5	30	-10,7	114,49
6	Выборка 6	33	-7,7	52,29
7	Выборка 7	43	2,3	5,29

8	Выборка 8	41	0,3	0,09
9	Выборка 9	44	3,3	10,89
10	Выборка 10	47	6,3	36,69
Сумма		407	0	302,1
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{407}{10} = 40,7$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{302,1}{10}} \approx 5,5$				
$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{302,1}{40,7} \approx 7,4$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,65</math> (65%)</b>				

### **Выборки статистически однородны**

Средняя частота коммуникативно значимой избыточности в речи младших школьников составляет 66,7 случаев на 100 явлений избыточности.

Анализ показал, что в речи младших школьников более высокий процент коммуникативно значимой избыточности по сравнению с речью старших дошкольников. Это свидетельствует об уже выросшем уровне развития речи детей младшего школьного возраста.

#### **2.2.2.1. Конструкции с именительным темы**

Количественный анализ конструкций с именительным темы в речи дошкольников дал следующие результаты. Средняя частота употребления конструкций с именительным темы составляет 3,6 случаев на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 8, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 11,2 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,35$ , что равнозначно 35%.

Таблица № 8

**Конструкции с именительным темы в речи детей старшего дошкольного  
возраста**

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	6	2,4	5,76
2	Выборка 2	3	-0,6	0,36
3	Выборка 3	4	0,4	0,16
4	Выборка 4	3	-0,6	0,36
5	Выборка 5	1	-2,6	6,76
6	Выборка 6	1	-2,6	6,76
7	Выборка 7	7	3,4	11,56
8	Выборка 8	6	2,4	5,76
9	Выборка 9	2	-1,6	2,56
10	Выборка 10	3	-0,6	0,36
Сумма		36	0	40,4
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{36}{10} = 3,6$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{40,4}{10}} \approx 2$				
$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\chi} = \frac{40,4}{3,6} \approx 11,2$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,35</math> (35%)</b>				

**Выборки статистически однородны**

Средняя частота конструкций с именительным темы в речи младших школьников составляет 5,2 случаев на 100 явлений избыточности, а в речи взрослых этот показатель составляет 11,6 употреблений на 100 явлений избыточности.

При анализе конструкций с именительным темы были выявлены закономерности оперативной памяти. Известно, что в сегментированных конструкциях высказывание делится на две части, что позволяет говорящему

удерживать внимание слушающего. Работы американского психолингвиста Дж. Миллера доказали, что количество единиц запоминания в оперативной памяти не превышает  $7 \pm 2$ .

Проанализировав речь взрослых, И.В. Голубева установила, что в состав собственно именительного темы, т.е. первой части этой сегментированной конструкции, в среднем входят  $\approx 8,4$  слова (устная научная речь) и  $\approx 4,8$  слова (обиходно-бытовая устная разговорная речь); базовая часть конструкции содержит в среднем  $\approx 6,6$  слов и  $\approx 4,6$  слов соответственно. Нетрудно увидеть, что объем частей конструкции с именительным темы не выходит за пределы величины, допустимой закономерностями оперативной памяти.

По данным М.Ю. Нечепуренко, в речи младших школьников в состав собственно именительного темы входит  $\approx 2,6$  слов, а в базовую часть  $\approx 4,2$  слова, что значительно ниже величины  $7 \pm 2$ .

Проанализировав конструкции с именительным темы, взятые методом сплошной выборки из магнитофонных записей спонтанной устной речи старших дошкольников, мы установили, что в состав собственно именительного темы входит  $\approx 2,8$  слов, а в базовую часть  $\approx 3,6$  слов, т.е. объем каждой из этих частей находится ниже минимальной границы объема оперативной памяти  $7 \pm 2$ . Полученные результаты подтверждают мысль о недостаточном объеме оперативной памяти дошкольников. Кроме того, конструкция с именительным темы относится к так называемым типизированным синтаксическим построениям УР, а дошкольники в силу возраста и речевого опыта еще слабо владеют такими средствами языка.

### 2.2.2.2. Конструкции добавления

Количественный анализ конструкций добавления в речи дошкольников дал следующие результаты: средняя частота употребления составляет 1,9 случаев на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 9, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 7,8 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,67$ , что равнозначно 67%.

Таблица № 9

#### Конструкции добавления в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	3	1,1	1,21
2	Выборка 2	3	1,1	1,21
3	Выборка 3	1	-0,9	0,81
4	Выборка 4	4	2,1	4,41
5	Выборка 5	1	-0,9	0,81
6	Выборка 6	1	-0,9	0,81
7	Выборка 7	1	-0,9	0,81
8	Выборка 8	0	-1,9	3,61
9	Выборка 9	2	0,1	0,01
10	Выборка 10	3	1,1	1,21
Сумма		19	0	14,9
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{19}{10} = 1,9$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{14,9}{10}} \approx 1,2$				
$\chi^2 = \frac{\sum a_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{14,9}{1,9} \approx 7,8$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,67</math> (67%)</b>				

## Выборки статистически однородны

Средняя частота конструкций добавления в речи младших школьников составляет 20,3 случаев на 100 явлений избыточности, что гораздо выше, чем в речи детей старшего дошкольного возраста. В речи взрослых носителей языка средняя частота конструкций добавления составляет 25 употреблений на 100 явлений избыточности. Увеличение частоты употребления этих конструкций в речи школьников по сравнению с речью дошкольников свидетельствует об обогащении речевой практики ребенка, об усложнении синтаксиса, о стремлении определенным образом воздействовать на партнера по коммуникации.

### 2.2.2.3. Конструкции с удвоением

Количественный анализ конструкций с удвоением в речи дошкольников показал, что средняя частота употребления конструкций с удвоением составляет 2,4 случая на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 10, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 8,5 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,67$ , что равнозначно 67%.

Таблица № 10

#### Конструкции с удвоением в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	5	2,6	6,76
2	Выборка 2	3	0,6	0,36
3	Выборка 3	3	0,6	0,36
4	Выборка 4	1	-1,4	1,96
5	Выборка 5	0	-2,4	5,76

6	Выборка 6	2	-0,4	0,16
7	Выборка 7	2	-0,4	0,16
8	Выборка 8	1	-1,4	1,96
9	Выборка 9	4	1,6	2,56
10	Выборка 10	3	0,6	0,36
Сумма		24	0	20,4
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{24}{10} = 2,4$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{20,4}{10}} \approx 1,4$				
$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{20,4}{2,4} \approx 8,5$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,67</math> (67%)</b>				

#### **Выборки статистически однородны**

Средняя частота конструкций с удвоением в речи младших школьников составляет 11,4 случаев на 100 явлений избыточности, что выше, чем в речи дошкольников. Взрослые носители языка употребляют конструкции с удвоением в среднем 7,6 случаев на 100 явлений избыточности.

#### **2.2.2.4. Синтаксические конструкции, отражающие процесс организации и оформления мысли**

Анализ устной речи детей старшего дошкольного возраста показал, что синтаксические конструкции, отражающие процесс организации и оформления мысли, представлены вставочными конструкциями, лексико-семантической и грамматической коррекциями.

### 2.2.2.4.1. Вставочные конструкции

Количественный анализ вставочных конструкций в речи дошкольников дал следующие результаты. Средняя частота употребления вставочных конструкций составляет 21,4 на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 11, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 5,6 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,70$ , что равнозначно 70%.

Таблица № 11

#### Вставочные конструкции в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	17	-4,4	19,36
2	Выборка 2	19	-2,4	5,76
3	Выборка 3	20	-1,4	1,96
4	Выборка 4	21	-0,4	0,16
5	Выборка 5	15	-6,4	40,96
6	Выборка 6	25	3,6	12,96
7	Выборка 7	26	4,6	21,16
8	Выборка 8	23	1,6	2,56
9	Выборка 9	25	3,6	12,96
10	Выборка 10	23	1,6	2,56
Сумма		214	0	121,2
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi_i^2}{k} = \frac{214}{10} = 21,4$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{121,2}{10}} \approx 3,4$				
$\chi^2 = \frac{\sum a_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{121,2}{21,4} \approx 5,6$				



<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,70</math> (70%)</b>
--

### **Выборки статистически однородны**

Средняя частота вставочных конструкций речи младших школьников составляет 11,9 случаев на 100 явлений избыточности, что меньше, чем в речи детей старшего дошкольного возраста. В речи взрослых средняя частота вставочных конструкций составляет 11,2 употреблений на 100 явлений избыточности.

Нами было проанализировано 214 конструкций со вставками, извлеченных методом сплошной выборки из магнитофонных записей спонтанной устной речи старших дошкольников. Было установлено количество слов в каждой конструкции до вставки и в составе самой вставки, а затем определено среднее количество слов для каждой из частей конструкции: часть до вставки имеет в среднем  $\approx 2,4$  слов, а вставка  $\approx 3,8$  слов, таким образом, объем каждой из этих частей находится ниже минимальной границы оперативной памяти. Сравним полученные данные с результатами, полученными М.Ю. Нечепуренко при анализе вставочных конструкций в речи младших школьников: часть до вставки имеет в среднем  $\approx 2,7$  слов, а вставка  $\approx 4$  слова, т.е. объем каждой из частей тоже находится ниже минимальной величины  $7\pm 2$ .

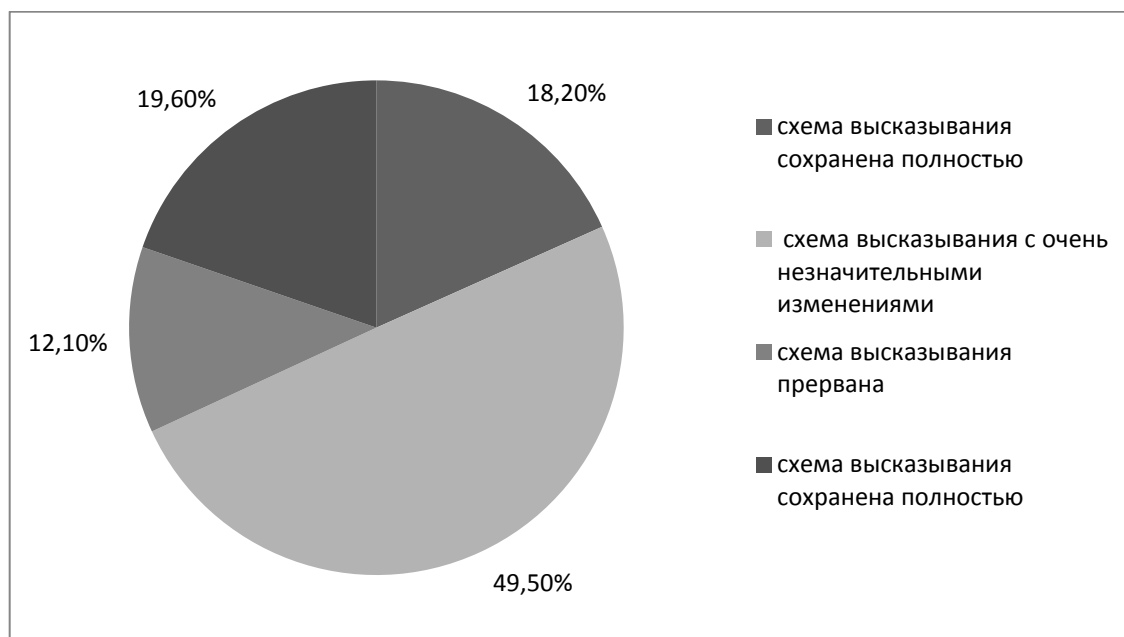
Известно, что количество информации, которую мы можем получить, переработать и запомнить, ограничено. Как было сказано выше, количество единиц запоминания в оперативной памяти составляет  $7\pm 2$ . Но исследования в области памяти представляют факты, указывающие на то, что количество информации, которую человек в состоянии удержать в кратковременной памяти, можно увеличить в результате различных операций, и прежде всего путем структурирования материала, его повторения без переработки или с переработкой, что и наблюдается в конструкциях со вставками.

Проанализировав употребление конструкций со вставками в речи взрослых носителей языка, Г.Г. Инфантова приходит к выводу, что в спонтанной обиходно-бытовой речи взрослых носителей языка отчетливо проявляется тенденция к сохранению структурной схемы высказывания.

Изучив 214 конструкций со вставками, извлеченных из записей спонтанной устной речи старших дошкольников, мы установили, что в 42 из этих конструкций избранная говорящим схема выражения была сохранена полностью (19,6%), в 39 конструкциях – с очень незначительными изменениями (18,2%), в 106 – схема высказывания изменена полностью (49,5%), а в 26 – схема высказывания прервана (12,1%).

Для большей наглядности обобщим результаты исследования и представим в виде диаграммы (см. схему б):

#### **Схема б. Анализ схемы высказывания конструкций со вставками**



Полученные количественные результаты показывают, что в речи детей старшего дошкольного возраста прослеживается тенденция к полному изменению схемы высказывания. Объяснить это явление мы можем слабо

развитой оперативной памятью дошкольников, функции которой состоят в том, чтобы во время высказывания удерживать в уме уже сказанное и слова, которые еще предстоит произнести.

#### 2.2.2.4.2. Коррекция

Количественный анализ лексико-семантической коррекции в речи дошкольников дал следующие результаты. Средняя частота употребления лексико-семантической коррекции дошкольниками составляет 9,4 на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 12, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 11,9 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,27$ , что равнозначно 27%.

Таблица № 12

#### Лексико-семантическая коррекция в речи детей старшего дошкольного возраста

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	12	2,6	6,76
2	Выборка 2	13	3,6	12,92
3	Выборка 3	4	-5,4	29,16
4	Выборка 4	8	-1,4	1,96
5	Выборка 5	11	1,6	2,56
6	Выборка 6	4	-5,4	29,16
7	Выборка 7	7	-2,4	5,76
8	Выборка 8	10	0,6	0,36
9	Выборка 9	11	1,6	2,56
10	Выборка 10	14	4,6	21,16
Сумма		94	0	112,36

$$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{94}{10} = 9,4$$

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{112,36}{10}} \approx 3,3$$

$$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{112,36}{9,4} \approx 11,9$$

**Вероятность большего значения  $\approx 0,27$  (27%)**

### **Выборки статистически однородны**

Средняя частота лексико-семантической коррекции в речи младших школьников составляет 7,8 случаев на 100 явлений избыточности, что меньше, чем в речи детей старших дошкольников. В речи взрослых носителей языка средняя частота лексико-семантических коррекций составляет 2,8 употреблений на 100 явлений избыточности.

Средняя частота употребления грамматической коррекции детьми старшего дошкольного возраста составляет 0,8 употреблений на 100 явлений избыточности. Обратившись к данным таблицы № 13, можно заметить, что отклонения средней частоты по выборкам незначительны. Величина  $\chi^2$  равна 17 и находится в пределах «границ существенности». Вероятность большего значения составляет  $\approx 0,8$ , что равнозначно 8%.

**Таблица № 13**

### **Грамматическая коррекция в речи детей старшего дошкольного возраста**

№	Выборки	$\chi_i$	$a_i$	$a_i^2$
1	Выборка 1	0	-0,8	0,64
2	Выборка 2	3	2,2	4,84
3	Выборка 3	1	0,2	0,04
4	Выборка 4	3	2,2	4,84
5	Выборка 5	1	0,2	0,04

6	Выборка 6	0	-0,8	0,64
7	Выборка 7	0	-0,8	0,64
8	Выборка 8	0	-0,8	0,64
9	Выборка 9	0	-0,8	0,64
10	Выборка 10	0	-0,8	0,64
	Сумма	8	0	13,6
$\bar{\chi} = \frac{\sum \chi^2_i}{k} = \frac{8}{10} = 0,8$				
$\delta = \sqrt{\frac{\sum \alpha_i^2}{k}} = \sqrt{\frac{13,6}{10}} \approx 1,2$				
$\chi^2 = \frac{\sum \alpha_i^2}{\bar{\chi}} = \frac{13,6}{0,8} \approx 17$				
<b>Вероятность большего значения <math>\approx 0,8</math> (8%)</b>				

### **Выборки статистически однородны**

Средняя частота грамматической коррекции в речи младших школьников составляет 4,2 случаев на 100 явлений избыточности, что больше, чем в речи детей старших дошкольников. В речи взрослых отмечено в среднем 4,36 употреблений на 100 явлений избыточности.

В коллективной монографии «Современная русская устная научная речь» указано на «практическое отсутствие» в устной разговорной речи грамматических коррекций. Авторы объясняют этот факт стремлением говорящего к экономии, которая проявляется в отсутствии исправления ошибок. Полученные результаты показывают, что даже для детей дошкольного возраста на первый план выходит стремление правильно донести свою мысль. Дошкольники больше обращают внимание на нарушения лексико-семантической стороны сообщения, примеры грамматической коррекции представлены единичными случаями, объяснить это можно тем, что дети старшего дошкольного возраста только начинают овладевать способами грамматически правильного построения высказывания.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Благодаря проведенному по специальной методике статистическому анализу удалось выяснить, что во всех рассмотренных группах выборок (по 10 выборок), которые имели равный объем (100 явлений избыточности), наблюдаются статистически однородные результаты. В итоге вскрыты объективные закономерности функционирования исследуемых языковых единиц, представляющих одну из разновидностей избыточности.

Количественный анализ абсолютной избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста дал следующие результаты: средняя частота абсолютной избыточности в речи детей составляет 59,3 случаев на 100 явлений избыточности. Оказалось, что большую часть абсолютной избыточности в речи дошкольников составляет информационный шум, средняя частота которого составляет 52,1 случаев на 100 явлений избыточности, что гораздо больше, чем в речи младших школьников и взрослых носителей языка. Объяснить этот факт можно недостаточным уровнем сформированности умений содержательно и логично строить высказывание, маленьким объемом оперативной памяти дошкольников. Однако отчетливо прослеживается стремление детей этой возрастной группы правильно и в полном объеме донести свою мысль собеседнику, отсюда и появление большого количества пауз хезитаций. Контроль «следающего устройства», т.е. механизма самоконтроля, можно увидеть и в попытках лексико-семантической и грамматических коррекций детьми.

Средняя частота использования конструкций с именительным темы и конструкций добавления в речи дошкольников ниже, чем в речи младших школьников и в речи взрослых. Объяснить этот факт можно маленьким объемом оперативной памяти, а также тем, что у детей старшего дошкольного возраста еще не сформирован навык сегментирования

высказывания, к тому же в силу возраста и недостаточного речевого опыта дошкольники слабо владеют такими синтаксическими построениями УР, как конструкции с именительным темой.

Анализ вставочных конструкций показывает, что дети старшего дошкольного возраста чаще используют эти конструкции, чем младшие школьники и взрослые носители языка. Это позволяет ребенку корректировать высказывание, уточнять, вносить исправления, контролировать правильность восприятия сообщения собеседником. Кроме того, анализируя употребление вставочных конструкций, мы видим подтверждение тому факту, что объем оперативной памяти детей старшего дошкольного возраста меньше, чем у младших школьников и гораздо меньше, чем у взрослых носителей языка.

Несмотря на то, что речь детей старшего дошкольного возраста организована менее строго, она менее автоматизирована, чем речь младших школьников и взрослых носителей языка, в то же время она подчиняется ведущей тенденции организации системы языка – тенденции к избыточности сегментных средств. Количественное соотношение типов избыточности в речи взрослых, школьников и детей старшего дошкольного возраста представлено в таблице № 14.

**Таблица № 14. Количественное соотношение типов избыточности в устной речи старших дошкольников, младших школьников и взрослых**

Явление избыточности	Дети старшего дошкольного возраста	Младшие школьники	Взрослые
Конструкции с именительным темой	36	52	58
Конструкции	19	203	125

добавления			
Конструкции с удвоением	24	114	38
Вставочные конструкции	214	119	56
Лексико-семантическая коррекция	94	78	14
Грамматическая коррекция	8	42	19
Информационный шум	481	56	80
Дублирование на лексическом уровне	50	100	42
Дублирование на синтаксическом уровне	52	56	16
Переходные конструкции	22	89	52



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Смена в конце XX века научной парадигмы – с системоцентрической на антропоцентрическую – поставила в центр внимания человека как творца языковой и речевой деятельности. Теперь лингвистические исследования направлены на изучение человека в языке, на явление языковой личности с лингвистической и экстралингвистической точки зрения, в том числе онтологической.

В современной лингвистике появляется много работ, посвященных описанию детской речи. Однако исследования, направленные на изучение избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста, до настоящего времени не проводились. Данная работа, посвященная изучению функционирования избыточных синтаксических единиц в речи дошкольников, находится на пересечении большого количества актуальных научных проблем – тенденции организации языка и реализации этих тенденций в речи, специфика речевой деятельности и ее основные функции, соотношение избыточности информации и избыточности сегментных средств, закономерности отражения психолингвистических особенностей определенных групп носителей языка в их речи, лингвистическое описание детской речи, изучение устной спонтанной речи, становление речевых способностей в онтогенезе. Это обстоятельство обеспечило возможность, определяя специфику функционирования избыточных сегментных средств в речи детей конкретного возраста (5 – 6,5 лет), не ограничиться лишь простой регистрацией фактов, а дать обоснование специфики реализации анализируемых явлений в речи детей в отличие от речи младших школьников и взрослых носителей языка.

Избыточность сегментных средств – одна из ведущих тенденций организации языка как системы и речи как реализации языковой системы.

Так как механизм действия избыточности очень сложен, требуется комплексный подход к его изучению. Представленный вариант подхода основан на сочетании качественного и количественного анализа исследуемых явлений с лингвистической точки зрения, с точки зрения положений психолингвистики (особенностей речемыслительного процесса детей старшего дошкольного возраста), а также с точки зрения общей теории коммуникации (функции участников речевого акта – говорящего и слушающего, таких элементов речевого акта, как иллокуция, локуция, перлокуция и др.).

Выделяются две группы типов исследуемого явления: 1) абсолютная избыточность. Эту группу составляет избыточность в плане выражения, а в плане содержания здесь представлены явления, избыточные только с позиции слушающего (компоненты информационного шума, помогающие говорящему строить высказывание). Также в эту группу включаются явления, избыточные с позиции и говорящего, и слушающего (тавтология, плеоназм, дублирование на лексическом и синтаксическом уровнях); 2) коммуникативно значимая избыточность. Эту группу составляет избыточность только в плане выражения, но не в плане содержания. Сюда относятся языковые единицы, которые несут добавочное значение и используются говорящим в коммуникативных целях, т.е. в качестве средств, обеспечивающих понимание.

Качественно-количественный анализ показал, что в качестве компонентов информационного шума чаще всего выступают паузы hesitation, речевые колебания, в употреблении которых обнаруживаются индивидуальные пристрастия говорящего. Большая частотность информационного шума в речи старших дошкольников по сравнению с речью младших школьников объясняется, во-первых, тем, что обучение связной, грамматически правильной, выразительной речи в школе

приобретает систематический и развернутый характер. Во-вторых, эта особенность может быть вызвана современной ситуацией «речевой бедности» взрослых носителей языка.

Дублирование компонентов высказывания на лексическом уровне и в речи старших дошкольников, и в речи взрослых представлено тавтологией, плеоназмом, в речи взрослых носителей языка этих явлений больше, чем в речи дошкольников. А случаев дублирования словосочетаний и предложений в речи старших дошкольников больше, чем в речи взрослых, что объясняется недостаточным объемом оперативной памяти дошкольников.

В речи старших дошкольников представлено пять модификаций конструкций с именительным темы и три модификации конструкций добавления. Низкая частотность использования этих конструкций детьми анализируемого возраста свидетельствует о том, что у дошкольников еще не отработан навык сегментирования высказывания.

Самую большую группу конструкций с удвоением в речи детей старшего дошкольного возраста составляют повторения одинаковых форм одного и того же глагола, также используются повторения имен, предикативных наречий и звукоподражаний. В силу высокой степени эмоциональности восприятия детей в их речи широко представлены конструкции с удвоением.

Специфика использования вставочных конструкций детьми старшего дошкольного возраста заключается в меньшем количестве слов в части до вставки и в самой вставке по сравнению с речью младших школьников и взрослых носителей языка, а также в тенденции к нарушению схемы высказывания, что говорит о небольшом объеме оперативной памяти детей.

В речи детей анализируемого возраста представлено три разновидности лексико-семантической коррекции из пяти, используемых в речи взрослых, и одна разновидность грамматической коррекции из трех, что

свидетельствует о действии «следающего устройства», т.е. становлении речемыслительного самоконтроля.

Сравнение результатов исследования избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста с функционированием этих средств в речи младших школьников и взрослых носителей языка позволяет представить фрагмент становления речи в онтогенезе.

Специфика использования избыточности является одним из показателей уровня речевого развития старшего дошкольника, поэтому сформированные на основе проведенного исследования наборы признаков уровней речевого развития фактически определяют возрастные возможности детей 5 – 6,5 лет и могут быть использованы в методике развития речи, в будущем же полученные данные могут быть привлечены для создания концепции, направленной на воспитание сильной языковой личности.

**Таблица № 16**

Уровни речевого развития Явления избыточности	Высокий уровень	Низкий уровень
	Количество пауз хезитации умеренное, их наличие вызвано поиском точного слова и/или синтаксическим оформлением высказывания	Количество пауз хезитации слишком большое, их использование не связано с поиском нужного слова и/или синтаксическим оформлением высказывания (как правило, используется много слов-паразитов, спон-

Информационный шум	<p>Паузы хезитации отличаются небольшой длительностью</p> <p>Небольшое количество повторов – 1-2, что подтверждает действие «следящего устройства» (т.е. самоконтроля)</p>	<p>таннных частиц и т.д.)</p> <p>Паузы хезитации сопровождаются большой длительностью, что свидетельствует о несформированности высказывания во внутренней речи</p> <p>Очень большое количество повторов, что говорит о несформированности высказывания во внутренней речи, отсутствии самоконтроля</p>	
Дуб-лирование	в плане содержания на лексическом уровне	Для речи характерно отсутствие тавтологии, плеоназмов	Характерно присутствие тавтологии и плеоназмов
	в плане содержания и в плане выражения на синтаксическом уровне	Отсутствие повторов словосочетаний и предложений, связанное с достаточным объемом оперативной памяти	Регулярное наличие повторов словосочетаний и предложений, связанное с недостаточным объемом оперативной памяти

<p>Конструкции с именительным темы</p>	<p>Наличие всех пяти модификаций именительного темы, обнаруженных в речи детей старшего дошкольного возраста</p>	<p>Наличие только «классической» модификации 1, наиболее представленной в разговорной речи в целом</p>
<p>Конструкции добавления</p>	<p>Представленность всех трех модификаций конструкции добавления, обнаруженных в речи старших дошкольников, а также наличие переходных конструкций</p>	<p>Представленность только модификации 1 конструкции добавления</p>
<p>Конструкции с удвоением</p>	<p>Конструкции с удвоением используются для передачи разнообразных эмоционально-экспрессивных оттенков</p>	<p>Конструкции с удвоением используются лишь для выражения продолжительности действия и интенсивности признака</p>
<p>Вставочные конструкции</p>	<p>Сохранение синтаксической и/или семантической схемы основной части конструкции</p>	<p>Нарушение синтаксической и/или семантической схемы основной части конструкции</p>

Лексико-семантическая и грамматическая коррекция	Наличие небольшого количества коррекций, говорящее об эффективной работе механизма следящего устройства, т.е. самоконтроля	Наличие большого количества коррекций, свидетельствующее о слабом действии механизма следящего устройства
--	--	---

Надо отметить, что система современного российского общего образования переживает новый этап модернизации, связанный с внедрением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который представляет иную систему требований, предъявляемых к личности учащегося. Помимо овладения набором необходимых знаний, умений и навыков, выпускник школы должен владеть основными видами универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных [Нарушевич, 2012, 84]. Таким образом, ФГОС нового поколения направлен не только на освоение основных образовательных программ, но, прежде всего, на формирование коммуникативной личности выпускника, что предполагает развитие умения «определять цели коммуникации, оценивать речевую ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [ФГОС основного общего образования].

Как известно, именно в дошкольный период закладывается фундамент речевого развития личности и, по меткому замечанию Г.Г. Инфантовой, «сильной языковой личностью может быть и ребенок» [Инфантова, 2008 в, 371], поэтому, на наш взгляд, представленные уровни речевого развития детей старшего дошкольного возраста могут быть использованы при построении концепции, направленной на формирование сильной языковой

личности в будущем.

Исследовательские подходы к изучению избыточности сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста только намечены, что обуславливает необходимость их дальнейшей разработки.

На наш взгляд, дальнейшая работа может вестись по следующим основным направлениям. С позиции проблемы избыточности сегментных средств может быть изучено функционирование таких синтаксических конструкций, как конструкции с вынесением, с повтором темы и с переспросом в условиях диалога, а также более подробно могут быть проанализированы синкретичные разновидности избыточности сегментных средств.



**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Адмони, В.Г. Качественный и количественный анализ грамматических явлений / В.Г. Адмони // Вопросы языкознания. – 1963. – № 4. – С. 57-64.
2. Азнабаева, Л.А. Коммуникативная оппозиция «говорящий-адресат» / Л.А. Азнабаева // Коммуникативно-функциональное описание языка: Сборник научных статей. – Уфа: Изд-во Башкирского университета, 2001. – С. 8-12.
3. Акимова, Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г.Н. Акимова. – М.: Высшая школа, 1990. – 166 с.
4. Аккофф, Р., Эмери, Ф. О целеустремленных системах / Р. Аккофф, Ф. Эмери. – М.: Сов. Радио, 1974. – 272 с.
5. Александрова, О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса / О.В. Александрова. – М.: Высшая школа, 1984. – 212 с.
6. Александрова, О.А., Иваницкий В.В. Пауза колебания – комплексный феномен современной коммуникации / О.А. Александрова, В.В. Иваницкий // Вестник Новгородского государственного университета. – 2003. – № 25. – С. 95-101.
7. Алефиренко, Н.Ф. Теория языка. Вводный курс / Н.Ф. Алефиренко – М.: АCADEMIA, 2004. – 368 с.
8. Алиева, Н.Ф. Слова-повторы и их проблематика в языках Юго-Восточной Азии / Н.Ф. Алиева // Языки Юго-Восточной Азии: Проблемы повторов. – М.: Наука, 1980. – С. 3-22.
9. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 36-67.
10. Апресян, Ю.Д. *Хотеть* и его синонимы: заметки о словах / Ю.Д. Апресян // Филологический сборник (к 100-летию со дня

рождения академика В.В. Виноградова. – М.: РАН. Институт рус. яз. им. В.В. Виноградова, 1995, – С. 16-34.

11. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. – №4. – С. 356-367.

12. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

13. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.

14. Бабайцева, В.В. Вводные, вставные и присоединительные компоненты / В.В. Бабайцева // РЯШ. – 2011. – №7. – С. 67-74.

15. Бабайцева, В.В. Односоставные предложения в современном русском языке / В.В. Бабайцева. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.

16. Бабайцева, В.В. Переходные конструкции в синтаксисе / В.В. Бабайцева. – Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1967. – 391 с.

17. Бабайцева, В.В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация. – М.: Просвещение, 1979. – 269 с.

18. Бабайцева, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка / В.В. Бабайцева. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с.

19. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.

20. Барнет, В. К принципам строения высказываний в разговорной речи / В. Барнет. – Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XV. – М.: Прогресс, 1985. – 1985. – 580 с.

21. Бахтин, М.М. Проблемы речевых жанров / М.М. Бахтин – М.: Искусство, 1979. – С. 237-281.

22. Блох, М.Я. Дискурс и системное языкознание / М.Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. – М.: Московский гуманитарный институт им. Е.Р. Дашковой, 2013. – № 1. – С. 5-11.

23. Блох, М.Я. Об информативной и семантической ценности языковых элементов / М.Я. Блох. – Ученые записки. – Т. 473. – Вып. 2. Синтаксические исследования по английскому языку. – М., 1971. – С. 3-27.
24. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики / М.Я. Блох. – Учеб. 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2002. – 160 с.
25. Богданов, В.В. Перформативное предложение и его парадигмы / В.В. Богданов. – Калинин: Изд-во Калининского госуниверситета, 1985. – 213 с.
26. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 31 с.
27. Богин, Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И.Богин. – Тверь: Просвещение, 1998. – 164 с.
28. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте / Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
29. Бондаренко, В.С. Конструкции с именительным темы и конструкции добавления в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко // Языковая личность. Речевые жанры. Текст. – Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», 2011. – С. 10-16.
30. Бондаренко, В.С. Фрагмент речевого портрета старшего дошкольника (на материале синтаксиса устной речи) / В.С. Бондаренко // Европейский журнал социальных наук. – Рига-Москва, 2012. – С. 309-318.
31. Бондаренко, В.С. Конструкции с именительным темы и конструкции добавления в речи старшего дошкольника /

В.С. Бондаренко // Языковая личность. Речевые жанры. Текст. – Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», 2012. – С. 13-19.

32. Бондаренко, В.С. Конструкции с удвоением в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко // Речь. Речевая деятельность. Текст: материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, посвященной памяти профессора Г.Г. Инфантовой. – Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», 2012. – С. 54-59.

33. Бондаренко, В.С. Компоненты информационного шума в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – № 1 (Том 1). – СПб.: Ленинградский государственный университет (ЛГУ) имени А.С. Пушкина. – 2013. – С. 146-154.

34. Бондаренко, В.С. Конструкции со вставками в речи старших дошкольников / В.С. Бондаренко // ФИЛОЛОГОС. – Выпуск 18 (3). – Елец: Елецкий Государственный университет имени И.А. Бунина, 2013. – С. 9-15.

35. Бондаренко, В.С. Дублирование компонентов высказывания в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы IV Международной научной конференции. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2013. – С. 144-147.

36. Бондаренко, В.С. Избыточность сегментных средств в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко. – Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», 2014. – 140 с.

37. Бондаренко, В.С. Функционирование слова *там* в речи детей старшего дошкольного возраста / В.С. Бондаренко // Языковая личность. Речевые жанры. Текст: материалы Всероссийской молодежной конференции. – Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова», 2014. – С. 21-25.
38. Бондарко, А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики (на материале русского языка) / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
39. Бенвенист, Э. Категории мысли и категории языка / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – С. 104-114.
40. Бобровская, Г.В. Когнитивно-элокутивный потенциал газетного дискурса / Г.В. Бобровская. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011. – 319 с.
41. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. Изд. 4-е. / В.Г. Борботько. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 288 с.
42. Будагов, Р.А. Определяет ли принцип экономии развитие и функционирование языка? / Р.А. Будагов. – Вопросы языкознания. – 1972. – №1. – С. 16-36.
43. Бурлак, С.А., Старостин, С.А. Сравнительно-историческое языкознание / С.А. Бурлак, С.А. Старостин. – М.: Академия, 2005. – 432 с.
44. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М.: Прогресс. – 2001. – 504 с.
45. Валгина, Н. С. Теория текста: учебное пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос. – 2003. – 173 с.

46. Вежбицкая, А. Речевые акты / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, – 1985. – Вып. 16. – С. 251-276.
47. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с.
48. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 411 с.
49. Винер, Н. Человек управляющий / Н. Винер. – СПб.: Питер. – 2001. – 288 с.
50. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
51. Виноградов, С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи / С.И. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 121-152.
52. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
53. Воейкова, М. Д. Избыточность в системе языков и разные формы ее проявления / М.Д. Воейкова // Труды института лингвистических исследований. Т. VI, ч. 2. –2010. – С. 9-22.
54. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
55. Вовчок, Д.П. К проблеме речевого материала и количества информации / Д.П. Вовчок // Ученые записки Пермского гос. ун-та. № 244. – 1971. – Вып. 3. Исследования по стилистике. – С. 167-177.
56. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.

57. Ворожбитова А.А., Ермакова Е.В. Лингвориторические основы формирования языковой личности в системе дошкольного образования / А.А. Ворожбитова, Е.В. Ермакова. – М.: Флинта, 2014. – 154 с.
58. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
59. Выготский, Л.С. О природе эгоцентрической речи: хрестоматия по общей психологии. Выпуск III / Л.С. Выготский. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 357 с.
60. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 353 с.
61. Вяткина, А.А. Формирование коммуникативного пространства ребенка раннего дошкольного возраста в медийном дискурсе (на материале французского детского журнала *Papiri*): автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 2013. – 26 с.
62. Гак, В.Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация: общие вопросы / В.Г. Гак. – М.: Наука, 1997. – С. 230-293.
63. Гак, В.Г. О контрастивной лингвистике / В.Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989.– Вып. 25. – С. 5-17.
64. Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа «Языки русской культуры», – 1998. – 764 с.
65. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – С. 369-378.
66. Гальперин, И.Р. Информативность единиц языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1974. – 175 с.
67. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Изд-е 4. – М.: КомКнига, 2006.– 144 с.
68. Гаспаров, Б.М. Основы теории текста: учебное пособие / Б.М. Гаспаров. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2003. – 140 с.

69. Гаспаров, Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров // Новое литературное обозрение. Научное приложение. – Вып. IX. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 350 с.
70. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 472 с.
71. Гизатулин, С.Л. Семантическая экономия и избыточность в речи / С.Л. Гизатулин // Филологические науки. – 2001. – №2. – С.14-19.
72. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ. Астрель, 2005. – 351 с.
73. Глухов, В., Ковшиков, В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. [Электронный ресурс] / В. Глухов, В. Ковшиков. – М.: АСТ: Астрель. – 2007. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-19123.html?page=7#866420>
74. Глянцева, Т.Н. Экономия сегментных средств в речи младших школьников: дис. ...канд. филол. наук. – Таганрог, 1998. – 345 с.
75. Головин, Б.Н. Язык и статистика / Б.Н. Головин. – М.: Просвещение, 1970. — 190 с.
76. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи / И.Б. Голуб. – М.: Логос, 2010. – 432 с.
77. Голубева, И.В. Лингвистические признаки уровней речевого развития младших школьников / И.В. Голубева // Теория и практика непрерывного образования дошкольников и младших школьников в современных условиях. – Волгоград: Перемена, 2001. – С.177-183.
78. Голубева, И.В. Об изучении экспрессивных синтаксических конструкций / И.В. Голубева // РЯШ. – 1997. – № 3. – С. 30-31.
79. Голубева, И.В. Опыт создания коллективного речевого портрета (на материале экспрессивного синтаксиса мемуарной прозы) /



И.В. Голубева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 266 с.

80. Голубева, И.В. Функционально-семантическое поле именительного темы и смежных с ним явлений в устной речи: дис. ... канд. филол. наук. – Таганрог, 1996. – 165 с.

81. Голубева, И.В., Нарушевич, А.Г. К вопросу о формировании языковой личности учащегося / И.В. Голубева, А.Г. Нарушевич // Образовательные учреждения нового типа в реформировании системы общего образования: Матер. Всероссийск. науч.-методич. конф. – Ч. 1. – Таганрог, 1998. – С. 138-140.

82. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с.

83. Громогласова, Т.И. Повтор в системно-структурном и антропоцентрическом аспектах (на материале русского и английского молодежного дискурса): автореф.... дис. канд. филол. наук. – Кемерово. 2011. – 20 с.

84. Грудева, Е.В. Избыточность языка и избыточность текста: некоторые размышления / Е.В. Грудева // Труды института лингвистических исследований. Том VI, ч. 2. Наука. – СПб., 2010. С. 73-90.

85. Грузберг, Л.А. К вопросу об абсолютных синонимах и «избыточности» лексических систем / Л.А. Грузберг // Ученые записки Пермского гос. ун-та. Языкознание, 1996. – № 162. – С.100-109.

86. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

87. Дараган, Ю.В. Функции слов-«паразитов» в русской спонтанной речи / Ю.В. Дараган // Труды международного семинара «Диалог». Т. I. М., 2000. – С. 67-73.
88. Девкин, В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика / В.Д. Девкин. – М.: Международные отношения, 1979. – 256 с.
89. Дейк, Т.А. ван Стратегия понимания связного текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике.– М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153-198.
90. Дейк, Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация [Электронный ресурс] / Т.А. ван Дейк. – 2000. Режим доступа:  
<http://ru.scribd.com/doc/49928846>
91. Демьянков, В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы / В.З. Демьянков // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – С. 223-234.
92. Денисенко, В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: учебное пособие / В.Н. Денисенко, Е.Ю. Чеботарева. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
93. Детская речь: психолингвистические исследования: сб. статей / отв. ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.
94. Долинин, К.А. ИмPLICITное содержание высказывания / К.А. Долинин // Вопросы языкознания. – 1983. – № 4. – С. 39-45.
95. Долинин, К.А. Интерпретация текста. Французский язык / К.А. Долинин. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 304 с.
96. Долинин, К.А. Стилистика французского языка: учебное пособие / К.А. Долинин. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1987. – 304 с.
97. Дульзон, А.П. К вопросу о связи языка и мышления / А.П. Дульзон // Вопросы языкознания. – 1956. – № 3. – С. 79-83.

98. Елкина, Н.В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста / Н.В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1. – С. 142-147.
99. Елухина, Н.В., Каспарова, М. Г. Подготовка учебного текста для аудирования / Н.В. Елухина, М.Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1987. – №1. – С. 18.
100. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. Режим доступа:  
<http://www.efremova.info/letter/+ta.html?page=11>
101. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи [Электронный ресурс] / Н.И. Жинкин. – 1964. – №6. Режим доступа:  
<http://www.philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm>
102. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 155 с.
103. Жукова, Н.С. Языковая избыточность в синхронном и диахронном аспектах (на материале немецкого и русского языков) / Н.С. Жукова // Вестник ТГПУ. – 2006. – № 5. – С. 35-42.
104. Зайц, О.А. Семантика и прагматика тавтологий и плеоназмов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2001. – 18 с.
105. Звегинцев, В.А. История языкознания XIX - XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1965. – Ч. II. – 496 с.
106. Звегинцев, В.А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта / В.А. Звегинцев // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С.356-363.
107. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория / В.А. Звегинцев. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 248 с.

108. Земская, Е.А. Русская разговорная речь / Е.А. Земская. – М.: Наука. Флинта. 2011. – 240 с.
109. Земская, Е.А., Китайгородская, М.В., Ширяев, Е.Н. Русская разговорная речь / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1981. – 248 с.
110. Земская, Ю.Н., Качесова, И.Ю., Комиссарова, Л.М., Панченко, Н.В., Пешкова, С.Н., Чувакин, А.А. Основы теории текста / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, С.Н. Пешкова, А.А. Чувакин. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – 140 с.
111. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
112. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология / Т.П. Зинченко. – М.: МОДЭК, 2000. – 608 с.
113. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 368 с.
114. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: ИРЯ РАН Москва, 1998. – 524 с.
115. Иванов, А.М., Якубинский, Л.П. Очерки по языку / А.М. Иванов, Л.П. Якубинский. – Л.-М.: ГИХЛ, 1932. – 182 с.
116. Инфантова, Г.Г. Вставочные конструкции в спонтанной русской разговорной речи / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: Изд-во «Легион», 2008а. – С. 102-111.
117. Инфантова, Г.Г. Правильность речи: мифы и реальность / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: Изд-во «Легион», 2008б. – С. 349-354.

118. Инфантова, Г.Г. Сильная языковая личность: ее постоянные и переменные признаки / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: Изд-во «Легион», – 2008в. – С. 366-371.
119. Инфантова, Г.Г. П.В. Чесноков как носитель элитарной речевой культуры / Г.Г. Инфантова // Языковые единицы: логика и семантика, функция и прагматика. – Таганрог, 1999. – С. 9-17.
120. Инфантова, Г.Г. Современный речевой портрет лекции *как бы* / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: Изд-во «Легион», 2008г. – С. 291-303.
121. Инфантова, Г.Г. Речевой портрет школьника: коммуникативно-культурологический и методический аспекты / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: изд-во «Легион», 2008д. – С. 388-392.
122. Инфантова, Г.Г. О принципах отбора синтаксических явлений в целях обучения иноязычной разговорной речи / Г.Г. Инфантова // Язык. Речь. Личность. – Ростов н/Д.: Изд-во «Легион», 2008е. – С. 258-269.
123. Инфантова, Г.Г. Экономия сегментных средств в синтаксисе современного русского языка: дис. ... докт. филол. наук / Г.Г. Инфантова. – Таганрог, 1975. Т.1 – 447с.
124. Истомина, З.М. Развитие памяти / З.М. Истомина. – М.: Психология, 1977. – 120 с.
125. Казаковская, В.В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи (ранние этапы) [Электронный ресурс] / В.В. Казаковская. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-romehi-v-detskoj-rechi>
126. Казакова, В.Ю. Семантический повтор: универсальное и национальное (на материале русского и английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2001. – 16 с.

127. Караулов, Ю.Н. Некоторые мысли о состоянии русского языка / Ю.Н. Караулов // Русский язык в СССР. – М., 1991. – №8. – С. 5-10.
128. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М.: АН СССР, 1989. – С. 3–8.
129. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд-е. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
130. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 331 с.
131. Касевич, В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология / В.Б. Касевич. – М.: Наука, 1988. – 309 с.
132. Касевич, В.Б. Элементы общей лингвистики [Электронный ресурс] / В.Б. Касевич. – М.: Наука, – 1977. Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-192004.html>
133. Кацнельсон, С.Д. Речемыслительные процессы / С.Д. Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 3-12.
134. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации: учебное пособие / В.Б. Кашкин. – М.: Наука, 2013. – 224 с.
135. Келлер, Р. Языковые изменения. О невидимой руке в языке / Р. Келлер. – Изд-е 2-е. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1997. – 312 с.
136. Киселева, Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А. Киселева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 160 с.
137. Киселева, Л.А. Об иерархии структуры высказывания / Л.А. Киселева // Вопросы грамматики русского языка. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1971. – 174 с.
138. Кобозева, И.М. «Теория речевых актов» как одни из вариантов теории речевой деятельности / И.М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – С. 7-21.

139. Кожевникова, Кв. О смысловом строении спонтанной устной речи / Кв. Кожевникова // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. XV. – С. 512-524.
140. Кондрашова, О.В. Детская речь: словотворение и творение словом / О.В. Кондрашова // Речевая деятельность. Текст. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2002. – С. 94-96.
141. Кочеткова, Т.В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) / Т.В. Кочеткова // Вопросы стилистики. Язык и человек. – Саратов, 1996. – Вып. 26. – С. 14-25.
142. Кочеткова, Т.В. Языковая личность носителя элитарной культуры: дис. ...д-ра филол. наук. – Саратов, 1999. – 534 с.
143. Кошечая, И.Г. Textoобразующие структуры языка и речи / И.Г. Кошечая. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 184 с.
144. Кошечая, О.В. Речевые аспекты становления коммуникативной компетенции в онтогенезе: автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2012. – 19 с.
145. Красных, В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность / В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
146. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Сост. Т.М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 467-472.
147. Крылов, С.А. Трактовка языковой избыточности в лингвосомиотической концепции В.Г. Гака / С.А. Крылов // Труды института лингвистических исследований. Т. VI, ч. 2. – СПб.: Наука, 2010. – С. 22-73.
148. Крысин, Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих / Л.П. Крысин // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 42-52.

149. Крысин, Л.П. Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 582 с.
150. Крючкова, О.Ю. Редупликация в аспекте языковой типологии [Электронный ресурс] / О. Ю. Крючкова // Вопросы языкознания. – 2000. Режим доступа: <http://sarteorlingv.narod.ru/reduplikacia.htm>
151. Крючкова, О.Ю. Вопросы лингвистической трактовки лексической редупликации в русском языке / О.Ю. Крючкова // Русский язык в научном освещении. – 2004. – № 2. – С. 63-86.
152. Кубрякова, Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения / Е.С. Кубрякова // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1987. – С. 34-48.
153. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: «НАУКА», 1986. –159 с.
154. Кубрякова, Е.С. Текст и его понимание / Е.С. Кубрякова // Русский язык. – 1994. – №2. – С.18-27.
155. Кубрякова, Е.С., Шахнарович, А.М., Сахарный, Л.В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
156. Куликовская, И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И.Э. Куликовская. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
157. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Т. 1 / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 384 с.



158. Ладыженская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986. – 124 с.
159. Лаптева, О.А. О грамматике устного высказывания / О.А. Лаптева // Вопросы языкознания. – 1980. – № 2. – С. 45-61.
160. Лаптева, О.А. К формально-функциональному моделированию системы устно-разговорного синтаксиса / О.А. Лаптева // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2. – С. 117-131.
161. Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис / О.А. Лаптева. – М.: Просвещение, 1976. – 255 с.
162. Лаптева, О.А. Синтаксическая дискретность устного монологического текста / О.А. Лаптева // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М.: Наука. – 1984. – С. 186-204.
163. Левонтина, И.Б. Частицы переспроса и припоминания / И.Б. Левонтина // Слово и язык. Сборник статей к восьмидесятилетию академика Ю.Д. Апресяна. – М.: Изд-во Языки славянских культур.- 2011. – С. 269-279.
164. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (деятельность, знак, личность). Смысл / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
165. Леонтьев, А.А. Предисловие к книге Ф.М. Березина «Очерки по истории языкознания в России» / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1968. – С. 3-24.
166. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
167. Леонтьев, А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.

168. Леонтьев, А.А. Язык не должен быть «чужим» / А.А. Леонтьев // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: ММА им.И.М. Сеченова-Институт языкознания РАН, 1996. – С. 41-47.
169. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, – 1969. – 214 с.
170. Леонтьев, А.Н. Психологическое исследование речи / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В.Петровского. Т1. – М.: Педагогика, 1983, – С. 65-75.
171. Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. статей / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец; под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
172. Лепская, Н.И. Речевое развитие ребенка, 1997. Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1537>
173. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
174. Лисина, М.И., Мещерякова, С. Общение со сверстниками / М.И. Лисина, С. Мещерякова // Дошкольное воспитание. – 1985. – №3. – С. 47.
175. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М.И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С.136 – 143.
176. Локтев, Б.Е. Сегментация как основа восприятия письменного текста // Риторика-Лингвистика: сборник статей. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2012. – Выпуск 9. – С.144-151.

177. Ломоносов, М.В. Российская грамматика / М.В. Ломоносов. – М.-Л.: изд-во Академии наук СССР, 1952. – 6740 с.
178. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Электронный ресурс] / Ю.М. Лотман. – СПб, 1970.  
Режим доступа:  
[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/Lotman/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/01.php)
179. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 1975. – 254 с.
180. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 416 с.
181. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
182. Ляпон, М.В. Вставная конструкция // Русский язык: Энциклопедия. – М.: Дрофа, 1998. – С. 79.
183. Майер, А.А. Управление процессом социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
184. Мартине, А. Основы общей лингвистики / А. Мартине // Новое в лингвистике. – Вып. III. – М.: Прогресс, 1963. – 568с.
185. Мартинович, Г.А. К проблеме аспектов языковых явлений (в свете учения Л. В. Щербы) / Г.А. Мартинович // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – Выпуск 2. – 2001. – С. 37-40.
186. Мед, Н.Г. Эстетическая оценка в испанской и португальской разговорной речи / Н.Г. Мед // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Нижний Новгород, 1994. – С. 103-105.
187. Миронова, И.А. Личность как феномен в дошкольном возрасте / И.А. Миронова // Психология и педагогика: методика и проблемы

практического применения: сб. матер. XVI межд. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Новосибирск, 2010. – С. 167-177.

188. Михайлов, В.Г. Информационные и статистические характеристики параметров устной речи / В.Г. Михайлов. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 160 с.

189. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах: под ред. А. Е. Кибрика, А. С. Нариньяни. – М.: Наука, 1987. – 280 с.

190. Мотш, В.К. К вопросу об отношении между устным и письменным языком / В.К. Мотш // Вопросы языкознания. – 1963. – № 4. – С. 57-64.

191. Муминов, В.И. Стилистические функции частиц в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». – Южно-Сахалинск: Изд-во СахТУ, 2011. – 240 с.

192. Мякшева О.В. Еще об одном подходе к исследованию смыслопорождающей роли текстовой организации/ О.В. Мякшева // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. М.П. Котюровой. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2010. – Вып. 14. – С. 211-220.

193. Мякшева О.В. Местоимения и специфика их функционирования в текстах разных жанров одного лица/ О.В. Мякшева // Материалы 9 научно-практической конференции «Научный потенциал мира», 17-25 сентября 2013 г. – София: «Бял ГРАД-Б» ООД, 2013. – Т. 13. Филологические науки. – С. 31-36.

194. Нарушевич, А.Г. Ведущие идеи ФГОС основного общего образования в новом учебно-методическом комплексе по русскому языку как средство формирования картины мира современного школьника / А.Г. Нарушевич // Языковая личность. Речевые жанры. Текст. – Таганрог, 2012. – С. 83-92.

195. Невельский, П.Б., Фланчик, В.Л. Запоминание избыточных сообщений / П.Б. Невельский, В.Л. Фланчик // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С.184-200.
196. Негневицкая, Е.И., Шахнарович, А.М. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 111с.
197. Нечепуренко, М.Ю. Избыточность сегментных средств в речи младших школьников: дис. ... канд. филол. наук. – Таганрог, 2003. – 200 с.
198. Нечепуренко, М.Ю. Избыточные конструкции разговорной речи / М.Ю. Нечепуренко // Современная филология. – Уфа, 2014. – С. 125-128.
199. Никитина, Е.Ю., Тарасенко Е.В. Вопрос о детской языковой картине мира / Е.Ю. Никитина, Е.В. Тарасенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – №5. – С. 113-121.
200. Николаева, Т.М. Новое направление в изучении спонтанной речи. О так называемых речевых колебаниях / Т.М. Николаева // Вопросы языкознания. – 1970. – №3. – С.117-173.
201. Николаева, Т.М. Эмоции и речь: изоморфизм или совпадение? / Т.М. Николаева // Современная семиотика и гуманитарные науки. – М.: Языки славянских культур, 2010. – С. 298-307.
202. Николаева, Т.М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков) / Т.М. Николаева. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
203. Новгородова, Ф.Т. Об избыточности в русском языке / Ф.Т. Новгородова // Научные труды Новосибирского гос. пединститута. – 1975. – Вып. 119. – С. 71-76.

204. Овчинникова, Т.Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста / Т.Н. Овчинникова // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 43-48.
205. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3-е издание, стереотипное. – М.: АЗЪ, 1996. – 928с.
206. Основы теории речевой деятельности; под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – 368 с.
207. Остин, Дж.Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-130.
208. Падучева, Е.В. Тема языковой коммуникации в сказках Льюиса Кэрролла / Е.В. Падучева // Статьи разных лет. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 479-511.
209. Пазухин, Р.В. Язык, функция, коммуникация / Р.В. Пазухин // Вопросы языкознания. – 1979. – №6. – С. 42-59.
210. Паниткова, Э.Ю. Понятие «языковая личность» и проблема социального конструирования реальности: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Архангельск, 2012. – 23 с.
211. Панов, М.В. О развитии русского языка в советском обществе / М.В. Панов // Вопросы языкознания. – 1962. – №3. – С.3-16.
212. Панфилов, В.З. Взаимоотношение языка и мышления / В.З. Панфилов. – М.: Академия наук СССР, 1971. – 232 с.
213. Петрова, А.А. Развитие речи в онтогенезе: проблемы моделирования / А.А. Петрова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. – 2009. – № 1. – С. 112-117.
214. Петрова, Н.Г. К вопросу о статусе лексического повтора в поэтическом дискурсе с позиций теории регулятивности / Н.Г. Петрова // Вестник ТГПУ. – Выпуск 6. – 2010. – С. 39-45.

215. Петровский, А.В. Личность в психологии: Парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
216. Петрунина, С.П. Информационный шум в устной спонтанной коммуникации: слова-паразиты / С.П. Петрунина // Вестник ТПГУ. – 2005. – №3. – С. 101-106.
217. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Языки славянской культуры. – 2001. – 544 с.
218. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Электронный ресурс] / Ж. Пиаже. Режим доступа: <http://www.rulit.net/books/rech-i-myshlenie-rebenka-read-180198-1.html>
219. Подлеская, В.И., Кибрик, А.А. Самоисправление говорящего и другие типы речевых сбоев как объект аннотирования в корпусах устной речи / В.И. Подлеская, А.А. Кибрик // Научно-техническая информация. – Серия 2. – 2007. – № 2. – С. 2-23.
220. Пономаренко, Е.В. Пояснение как языковая единица (к вопросу о функциональных связях дискурса) / Е.В. Пономаренко. – М.: Академия ФПС, 1999. – 144 с.
221. Почепцов, Г.Г. О коммуникативной типологии адресата / Г.Г. Почепцов // Речевые акты в лингвистике и методике: Межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск, 1986. – С. 10-17.
222. Прокуровская, Н.А. Незнаменательная лексика / Н.А. Прокуровская // Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика. – Саратов: изд-во Саратовского университета, 1983. – С. 175-187.
223. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка / под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. – 312 с.

224. Разлогова, Е.Э. К вопросу о специфических употреблениях модальных слов: слова-паразиты в русской и французской речи / Е.Э. Разлогова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 2003. – № 6. – С.152-169.
225. Ржаникова, Ю.В. Явление языковой игры в детской речи как показатель становления языковой личности (на материале речи ребенка дошкольного возраста) / Ю.В. Ржаникова // Вестник Тюменского гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 171-175.
226. Рожанский, Ф.И. Редупликация как объект типологии / Ф.И. Рожанский // Материалы седьмой конференции по типологии и грамматике для молодых исследователей. – СПб.: Наука, 2010. – С. 192-212.
227. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение. – 1985. – 357 с.
228. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
229. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
230. Руднев, А.Г. Синтаксис осложненного предложения / А.Г. Руднев. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1959. – 198 с.
231. Рябцева, Н.К. Коммуникативный модус и метаречь / Н.К. Рябцева // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 82-93.
232. Салиев, А. Мышление как система / А. Салиев. – Фрунзе: Кыргызстан, 1974. – 246 с.



233. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику, 1989. – [Электронный ресурс] // Из истории психолингвистики. Лекция II. Режим доступа: <http://flogiston.ru/library/saharn>
234. Седов, К.Ф. Дискурс как суггестия: иррациональное воздействие в межличностном общении / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2011. – 336 с.
235. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
236. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 180 с.
237. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 223 с.
238. Сёрль, Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 170-194.
239. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт? / Дж.Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17. – С. 151-169.
240. Сидоров, Е.В. Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М.: Наука. – 1987. – 140 с.
241. Сизова, О.Б. Значение избыточности грамматического маркирования для процессов порождения высказывания / О.Б. Сизова // Труды института лингвистических исследований. Т. VI, ч. 2. – СПб.: Наука, 2010. – С. 258-272.
242. Сиротинина, О.Б. Коммуникация и язык: их взаимодействие и взаимозависимость (взгляд из 2012 года) / О.Б. Сиротинина // Речь. Речевая деятельность. Текст. – Таганрог, 2012. – С. 405-413.
243. Сиротинина, О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности / О.Б. Сиротинина. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.

244. Скребнев, Ю.М. Введение в коллоквиалистику / Ю.М. Скребнев. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1985. – 210 с.
245. Скребнев, Ю.М. Некоторые общие вопросы лингвистического описания разговорной речи / Ю.М. Скребнев // Уч. зап. Горьк. ПИИЯ. Вып. 30. – 1967. – С. 40-47.
246. Современная русская устная научная речь / под ред. О.А. Лаптевой. – М.: НТЦ «Консерватория», Т. 2. – 1994. – 416 с.
247. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры (коллективная монография). – М.: Наука, Флинта, 2012. – 323 с.
248. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 424 с.
249. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. – 432 с.
250. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 689 с.
251. Стаценко, В.В. Фрагмент речевого портрета старшего дошкольника (на материале синтаксиса устной речи): дис. ... канд. филол. наук. – Таганрог, 2007. – 169 с.
252. Сусов, И. П. Лингвистическая прагматика / И.П. Сусов. – М.: Восток-Запад, 2006. – 200 с.
253. Сусов, И.П. Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы. – Калинин, 1986. – С. 7-11.
254. Сухих С.А., Зеленская В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1997. – 71 с.

255. Татаринцева, Н.В. Теоретико-методологические основы и практика поло-ролевого воспитания детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 51 с.
256. Тарасова, И.П. Структура личности коммуниканта и речевое воздействие / И.П. Тарасова // Вопросы языкознания. – 1993. – № 5. – С. 70-82.
257. Тер-Минасова, С.Г. К проблеме детской речи / С.Г. Тер-Минасова // Вопросы языкознания. – 1964. – № 4. – С.107-112.
258. Федорова, Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л.Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 46-50.
259. Федосова, О.В. Эксплетивные слова и их функции в испанской разговорной речи / О.В. Федосова // Изв. Уральского гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 1 (72). – С. 109–117.
260. Фрумкина, Р.М. Вокруг детской речи: методологические размышления / Р.М. Фрумкина // Известия АН, Сер. лит. и яз., Т. 60. – 2001. – №2. – С. 33-39.
261. Хайруллин, В.И. Перевод и фреймы [Электронный ресурс]. – 2010. Режим доступа: <http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=105374>
262. Харитонова, Е.В. Динамика структуры синтаксиса современного русского языка: тенденции к экономичности и к дистинктности (на материале современной прозы): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2014. – 266 с.
263. Харченко, В.К. История языка и детская речь / В.К. Харченко // РЯШ. – 1981. – № 6. – С.40-44.
264. Харченко, В.К. Словарь-тезаурус детской речи / В.К. Харченко. – Белгород: Изд-во Белгород. Гос. Ун-та, 2001. – 216с.

265. Хоккет, Ч.Ф. Проблема языковых универсалий / Ч.Ф. Хоккет // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1970. – Вып.5. – С. 45-76.
266. Хромов, С.С. Интонация как универсалия / С.С. Хромов // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. Языкознание. – 2013. – № 1 (17). – С. 84-90.
267. Цейтлин, С.Н. Лингвистика детской речи [Электронный ресурс]. Некоторые размышления. Часть I. – 2001. Режим доступа: <http://soul.dn.ua/mind/38>
268. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.
269. Чернышова, Е.Б. Коммуникативное поведение старшего дошкольника (психолингвистическое исследование). – автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2001. – 28 с.
270. Чесноков, П.В. Слово и соответствующая ему единица мышления / П.В. Чесноков. – М.: Просвещение, 1967. – 192 с.
271. Чиндилова, О.В. Развитие речи старших дошкольников с позиций теории речевой деятельности / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 4. – С. 78-81.
272. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М.: Детская литература, 1968. – 815 с.
273. Шацких, Н.Н. Соблюдение правил речевого общения в ситуации недосказанности как условие успешности имплицативной коммуникации / Н.Н. Шацких // Вестник Иркутского гос. лингвистического ун-та. – 2008. – № 2. – С. 174-177.
274. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 377 с.
275. Шведова, Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе / Н.Ю. Шведова. – М.: Просвещение, 1966. – 155 с.

276. Шенон, К. Теория связи в секретных системах / К. Шенон. – М.: ИЛ, 1963. – С. 333-369.
277. Шмелев, Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1977. – 169 с.
278. Шовгун, Н.А. Некоторые особенности детской речи в формировании языковой картины мира [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~r/c2007/pdf/27.pdf/>
279. Щедровицкий, Г.П. Языковое мышление и его анализ / Г.П. Щедровицкий // Вопросы языкознания. – 1957. – № 1. – С. 57-68.
280. Эльконин, Д.Б., Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115с.
281. Яглом, А.М., Яглом, И.М. Вероятность и информации / А.М. Яглом, И.М. Яглом. – М.: Наука, 1960. – 511с.
282. Ягунова, Е.В. Исследование избыточности русского звучащего текста/ Е.В. Ягунова// Труды института лингвистических исследований. Том VI, ч. 2. – СПб.: Наука, 2010. – С. 90-115.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ЛЮБИМЫЙ МУЛЬТФИЛЬМ

#### **Марк К.**

*Бакуганы.../ они кру-углые/ и/ и люди друзья бакуганов// А там еще есть вексы злые// И они сражаются// ну вексы против этих /против хороших// ну/ бакуганы против бакуганов// Я скажу кто самый сильный// самый сильный/ Данко Спящиваль и Драго Максим Драгоноед// Потому что Драго суперсильный/ уже причем / он поклялся свести древних воинов бакуган/ а Персиваль потому что у него очень огромный уровень силы// Я/ э- э- э/ на Эйфа/ это/ это Данко Спящиваль вот// Потому что/ потому что они там живут/ спят//*

#### **Федя П.**

*Это мульттик как бы на умение/ знание и ловкость//там четыре участника/ три испытания и много вопросов// последнее/ последнее испытание очень легко называется/ ну не очень так легко/ ну/ называется оно прыжка нападение// там нужно сначала пройти замбуза/ просто пробежать/ потом пройти через мост эригоны// можно взять парочку борцов сумо или сэкономить время/ потом пройти под ужасной кислотой/ кислотник/ нужно потом собрать чей-то монитрикс/ чтобы открылись ворота вечных рыцарей/ потом нужно рогаткой попасть в прищельца/ он бросит тебе канат/ ты должен на канате пролететь перед такой грязью/ как бы упадешь в грязь/ все ты выбываешь/ и// и потом найти правильный канат забраться и отключить концентрацию вилку//*

#### **Алина А.**

*Золотая антилопа// Она когда скачет/ у ней/ монетки выпадают/ ну из/ ну она вот так скачет-скачет и у ней монетки выпадают// Ну за ней все*

*время какие-то гонялись// а мальчик обманул их/ у нее же/ э/ он/ он э/ выкинул монетки /а/ ы/ и приехали плохие люди/ и/ и он спрятал антилопу/ а монетки выкинул и сказал/ э/ приехали они/ они все на лошади/ приехали и сказали/ а золотая антилопа побежала туда // а они сказали/ а почему/ золотая антилопа следы кончаются и/ здесь// А он говорит/ позвольте/ отрубить ему голову// Он посмотрел/ а там монетки лежали/ и он сказал мальчишка сказал правду/ и они ушли/ а антилопа потом/ он сказал выходи/ антилопа/ так мальчик обманул их/ а антилопу спрятал// Она ведь спряталась// там такой шалашик есть// Поместилась/ это мальчик ей подсказал//*

### **Никита В.**

*Бабуган/ Черепашки-ниндзя и человек-паук// черепашки ниндзя/ это/ на них вылилась какая-то дрянь/ мутно/ дированная/ которая их превратила в мутантов-людей// теперь они говорят по-человечески/ просто они обычные черепашки/ у них такие повязки/ вот тут такие чтоб они лучше видели/ а когда повязки им снимаешь или задом наперед они вот так ш-ш/ бьют/ все на своем пути могут разрушить// Ну у них три/ ну два врага/ как то Крезки и Шредер// Хорошие побеждают еще// побеждают их/ но Шредера им не одолеть/ а в одной серии у меня два диска/ один/ был/ когда-то один был/ с тем же диском только когда он там перекачался/ я включил его на диск а потом он исчез диск я вызвал/ он исчез/ Да он впитался/ в эту/ я долго его смотрел он впитался/ теперь показывают на одном канале//*

### **Кирилл К.**

*Маша и медведь/ как там они делали/ там /трактор/ медведь это/ полностью/ ну хотел повесить картину/ он вот так вот/ одернул/ и сам улетел прям на телевизор// а потом делали ремонт/ а потом они/ делали/ а*

*потом/ там опять они/ все там починили/ а она на красную нажали/ а там телевизор сам потом взорвался// а потом/ а в конце там/ э-э-э/ Маша сказала/ Ура/ еще один ремонт//*

### **Ислам Г.**

*Там есть Бентен/ супергерой/ он спасает людей/ у него есть друг Кедин/ он там превращается так/ пик-пик/ и превращается// Он может разгромить всю планету и поднять одним пальцем// Злые.../ они прилетели из космоса/ они злые/ он просто пришел/ а они просто убивают всех людей/ злые//*

### **Ислам Г.**

*Там мама утка/ пошла/ а/ с утятами/ на э/ на реку// Они шли- шли/ а мама шла сзади/ чтобы их потом/ а/ она смотрела нету никого в небе/ а-м/ лисы нету/ орла нету/ а если бы был орел/ она бы своих детей прикрыла/ а сама притворилась мертвой// потом они дальше шли-шли/ или/ потом/ а они пришли/ э/ к де/ детям// потом дети увидели их и начали утят ловить/ Мама отлетела назад/ потом открыла рот/ а потом охотник пришел/ и сказал/ отпустить утят// потом он сказал им пока// потом он сказал поднять шапку/ которые лежали/ которыми они ловили утят// Они пороняли их/ и они сказали пока//*

### **Вика П.**

*Винкс// Это мульттик для девочек/ там имена у них// Лейла / Стелла Блум Текна/ Флора и Лиза// Они летать умеют// они там летают/ такие там/ волшебницы... там// Там еще колдун есть и там еще// Я не знаю как их зовут/ только одного мальчика знаю/ Скай// очкарик// Это он/ Текнин жених/ У мальчиков нет/ токо у девочек//*



*Стелла/ потому что она с желтыми волосами длинными// она летает/ они переодеваются там/ в такие платья там/ летают//*

*Они у них забирают силу// огонь/ как там вода// я смотрела когда заморозили колдунью одну// Я еще люблю мультик Джек Воробей такой// кино/ ходила я туда и в 3 D смотрела/ Джек Воробей и на диске// понравилось очень/ я в конце плакала// Черная борода умерла/ порезали саблей ее// потом Анжелику/ и Джек Воробей в одну слезы налил/ а в одну просто воду// Черная Борода выпила/ просто воду/ а Ан/ а Анжелика// со слезой/ он сказал что Черная Борода со слезой выпила/ а Анжелика просто воду/ а оказывается что Анжелика со слезой// А/ Черная Борода с водой просто//*

### **Никита В.**

*Ну-у такой/ э/ был обычным парнем вот его укусил паук/ его использовали для мутации вон так/ он был потом/ вот так и укусил одного парня/ и он начал вот так лазить/ то по стенам ползать то по этому/ и сшил себе костюм и теперь пуляется/ вот этой... паутиной ш-ш-ш//*

### **Элина П.**

*Там/ это вообще-то Николаевна/ там/ лу/ Лунтик был на луне о/ он свалился с неба прям на землю и/ встретил кузнечика его звали Кузя/ потом пчелку/ э/ пчелка хотела придумать ему имя ну не получилось/ потом/ пришла/ пришел кузнечик и/ помог/ помог ему имя//*

### **Алиса Д.**

*Молния/ там Метро с Молния Маквином напугали одного/ огромного/ а Маза.../ она пропал/ потом// ну они поехали/ Молния Маквин остался с девочкой а Метр/ приехал/ и дал им коктейль//*

**Милена М.**

*Смешарики// одна серия такая/ это как там Совунья испекла огромный-огромный торт// остальные смешарики/ Со/ Совунья как раз посыпала-а/ э/ новым вареньем//*

**Алина А.**

*А/ а/ я забыла кто это был/ кто это/ мама/ сейчас/ э/ э/ мама говорит с днем рождения/ с днем рождения э/ те/ те/ сейчас это/ еноту/ да/ енот/ вот/ ты уже большой/ я забыла что он там собирает/ э/ э/ и енот говорит/ мам/ я уже такой большой/ что могу пойти в лес/ насобирать на болоте вкусной это/ это/ как это там вкусной// Мама говорит/ да/ можешь/ идет-идет/ енот/ встречается ему обезьяна/ э/ и обез/ и обез/ мор обезьянка говорит/ а ему обезьянка говорит/ куда ты идешь// он говорит/ на бо/ на болото// собирать осо/ осоку// ну обезьяна ему говорит/ а ты что не боишься того кто/ на этой/ на этой/ на болоте/ а кто этот на болоте// гово/ говорит/ и/ э/ ой/ я запуталась/ енот говорит/ нет не боюсь// а б/ по/ берет/ енот палку/ и идет он/ э/ на болото/ э/ э/ он смотрит/ говорит/ мне эт/ кто надо на болото/ никто/ никто не выглянул на середину болота/ смотрит/ взял/ побежал домой/ говорит/ мам/ я больше не пойду/ на болото собирать вкусную осоку// а/ там/ он/ я боюсь того/ кто/ сидит/ кто// Мама ему говорит/ а ты сходи еще раз/ и улыбнись ему-у// и он сделал// Вот идет/ идет он на болото// улыбается и он улыбнулся/ приходит мартышка к нему и это/ как там/ приходит это/ ну/ не мартышка/ ты что знаешь не боишься тот/ кто на болоте/ а ты попробуй улыбнуться ему// и он улыбнулся//*

**Саша Б.**

*Э-э/э-э/ мультик Тачки два у меня// ос// так/ Маш и мед от// у меня есть // Тачки два/ Тачки один Маквин геро/ главный герой// когда он в гонки*

*играет/он в гонки/ они вот так вот/ он всех/ он может кого-то там  
столкнуть/ или его кто-то может столкнуть/ он даже может/ в кого-то/ в  
кого-то/ кого-то обогнать// Выиграл кубок Порш-ши/ кубок Порш-ши/ и/ и  
по/ и победил/ и первый победил/ на гонке// Э-э/ Нестор/ нет/ Спарвин// чему-  
то помогали/ чего он не мог//*

*Некоторо/ некоторые диски я раньше смотре/ рань/ некоторые диски я  
раньше смотрел/ там всякие/ и Лунтика/ там четыре части/ пер/ первая/  
вторая/ третья/ четвертая//*

### **Виталик С.**

*Он как кот гонялся за мышкой/ ой/ кот за мышкой// Они бежали// то  
мышка за котом/ что-то придумала/ и за ним бегают// то кот что-то  
придумал и бегают// Том и Джерри//*

### **Женя С.**

*Не могу еще решиться...// У меня все любимые// а сериал можно/  
Виолетта/ ну/ как девочку зовут Виолетта/ и она пытается встретиться с  
парнем// и все// в общем/ за мальчиком// А можно еще и фильм// ну он  
страшный/ там дядю зовут Вампир/ и/ он убивает вампиров/ находит  
девушку// в общем/ опять рома-антика//*

### **Ислам Г.**

*Тачки// там/ Мак/ Маквин/ он/ у не/ у не/ он вто/ вторая серия Молния  
Маквин/ там/ у Молния Маквина был/ как у Кинка/ спойлер был у него/ и еще  
там был Фин/ это.../ он мог плавать под водой и на воде/ у него была  
веревка/ он мог зацепливаться/ там еще был/ была маленькая злая тачка/  
забыл про нее// Это был профессор злой/ он хотел Фина убить/ его корабля/*

ему корабли помогали убивать его/ они его догоняли хотели убить/ а Фин уезжал/ потом еще там был/ у Фина есть друг самолет в конце/ он/ Метр его/ загребал за свой крючок и они чтоб быстро поехали/ потом они быстро ехали там где тачки злые/ поехали/ где бетон делали/ делал/ самолет/ там было грязно/ машины были грязные потом/ и потом// еще Холли могла девочка машина такая/ менять потом/ маш-шинка/ там потом их тоже будут ловить/ крючком синим/ и поэтому его тоже сделали Метро/ крючком синим// а Молния Маквин бы/ из Тачки 2 прикольный/ у него там/ было/ спойлер такой/ и там у него всякие/ у него были еще кры/ нет/ забыл я уже/ крыльев не было/ все я забыл уже// Нет/ там еще было бо/ очень большой мультик// Я забыл//

Первый мультик/ э-э-э/ Томас/ у меня есть любимый мой мультик/ Маша и медведь/ у-у-у/ нет я люблю больше всего это Маквин// первая// а там Кинг ехал/ потом его гонщик сбил/ это было в самом конце/ а потом// у-у/ а в первом Кинг приехал первым на финиш// и потом у Маквина начали лопаться колеса//

### **Даша Г.**

Винкс// Э/ это как/ э/ волшебницы/ винкс/ это маги все/ они спасают мир/ от мага черного круга/ они враги/ еще/еще Вальтер и Линринк/ трикс это злые// Дартис/ Торки и/ а ну не помню/ у них есть помощник Гнут который// их уби/ убирает как бы// Флора// это фея/ потому что она обладает силой духов/ я обожаю эту силу//

Ханна Монтана// это фильм детский// так/ как/ одна девочка малень/ она одевает парик/ потому что все любят Ханну Монтану/ а Ханна Монтана не существует/ и она одевает парик как будто она Ханна Монтана// а просто потому что/ э/ все думали что Ханна Монтана существует и она

*думала/ и потому думают что она Ханна Монтана/ у нее не такие волосы как эти и она купила себе парик//*

### **Алина А.**

*Сейчас вспоминаю// я смотрела у Карины/ мультик/ про/ там три/ три девочки/ одна помогла на/ и а у одной мама русалка// а мама когда-а/ была маленькой/ у/ о/ а/ одна главная/ вон та/ когда была маленькая/ дала ей волшебное бли/ ожерелье// а когда она узнала/ что мама у нее русалка/ она порвала ожерелье/ и увидела маму/ ну в воздухе и на этом ожерелье увидела и она потом исчезла// ну она вот так вот в воздухе была// там еще был розовый блестящий дельфин// она когда удивилась/ что дышит под водой и с ней разговаривает дельфин/ она удивилась так/ думала/ что уже сош/ сошла с ума// не/ Она думала/ что ей это показалось/ что сошла с ума/ а это правду/ дельфин был розовый/ русалками/ потом когда она уплыла очень далеко/ а/ а подружки ее искали/ она уплыла глубоко в воду/ и посещала русалочий замок/ там были/ одни русалки плавали/ и/ и/ если они увидят человека/ она туда заплывала/ и на нее дельфин искал костюм/ а они увидели ее и тоже начали искать костюм и русалочий сквош//*

### **Максим Г.**

*Это/ Мэдл рассказывает Маквину/ что и было/ вот/ с инопланетяниным/ и он пока/ он показывал как он умеет летать/ сы/ ну да там было/ маленький там/ а потом когда/ когда они с мамо/ с Медлом/ уехали снова за ним гнались/ там/ там большой выл/ у-у-у/ выл//*

### **Федя П.**

*У меня есть только большая такая книжка/ там где полно игр// ну эти лесенки/ с паутиной/ там надо/ в/ в зеленые эти лесенки до ста*

*добраться// а в паутине надо съесть муху// надо пройти по кругу// ну там еще пишут/ а/ а еще мышки в доме/ пройти/ наверх к кровати/ на чердак// ну да в книжке много игр//*

### **Паша С.**

*Э-м/ один/ и восемь там/ там/ э там/ группа защищает от злодейников/ а командир/ золото/ злодеев/ злодей не меняются/ потому что/ там зебры злые работают на Транжире/ они говорят/ что люди их враги/ а/ когда приходит командир доброй группы/ он говорит/ там/ ну почему вы забираете людей/ когда его забирают/ командира/ то группа там сигналиит/ то группа отправляется на черепашках и спасает/ командира/ и/ и эти/ и животные дружили с ними// По Картунету/ такой канал у меня есть/ Куртунету/ днем вечером ночью вез.../ каждый день//*

### **Максим Г.**

*Та-ам/ там есть Бентен// с/ супергерой/ он спасает людей/ у него есть друг Кевин/ ну/ в инопланетных/ зверей/ он вот так превращается/ на часах/ пик-пик-пик тыщ/ и превращается/ есть гуманкозавр/ есть супер силач// э/ Супербольшой/ потому что он самый большой/ он может разгромить всю планету и поднять одним пальцем// злые/ часть злые/ они прилетели из космоса/ они злы/ он просто пришел и они убивают всех людей/ злые//*

### **Федя П.**

*Время приключений// Ну о приключениях/ там/ там мальчик/ ему тринадцать лет/ и собака путешествуют по миру/ в будущем// Ну/ ну/ ну// ну/ только помню/ как зовут мальчика и собаку// Снежный Карл/ это такой король снежный/ нападает/ но Фин ему дает// он драться/ ну/ Джейк/ у него*

*как бы способность/ он может во что угодно превращаться/ ну/ например в топор или ключ//*

### **Карина С.**

*Э/ э/ сказал этот как/ э/ Сквидок/ э/ жил человек/ ы/ ы/ Гарри рубленое мясо/ и была у него рука/ вот такая лопаточка// а как и у тебя/ и он в этом кафе готовил/ всю жи-изнь/ ну/ Гарри рубленое мясо/ отрезал себе руку/ и вместо руки сделал лопа-аточку// и если он придет сегодня/ в пятницу/ вот/ и дальше/ как там/ свет/ све/ свет будет туда-сюда/ телефон позвонят/ но никто не будет говорить/ а по стенам будет литься/ зеленая/ плесень// и дальше/ и вот/ а не/ не плесень/ и приезжает к нему/ автобус/ и выходит Гарри рубленое мясо/ видят здесь у него/ ну/ на/ и потом он идет стучится и своей/ Гарри рубленой лопаточкой в две-ерь// открывает дверь/ входит Гарри рубленое мясо/ а-а-а/ и бегут говорят/ обнимается уже/ а/ э/ не/ я/ пришел/ а он говорит/ можно я с собой/ своими трусами/ своему другу говорит/ можно я твоими трусами вытеру спальню свою// гу/ и потом/ входит мальчик/ просто бегемотик/ говорит/ я хочу/ вот/ я даже того лопаточку принес/ можно я с вами работать// э/ просто я/ он/ э/ он/ мне/ Сквидок/ Сквидок спрашивает/ так это ты позвонил в телефон и не говорил/ да я не смог в теле/ я не смог сказать/ я очень сильно стеснялся и/ и я/ просто/ и потом входит/ ему разрешают/ он теперь/ он теперь может/ все/ и его приняли на работу//*

### **Давид С.**

*Ну там/ короче/ мальчик с такими волосами/ треугольными/ забивает он огненные/ огненный мячик// а другой голубой с такими волосами ровными мальчик/ он забивает голубой/ да// желтые вон те/ ну кэмел//*

**Алина В.**

*Ну/ их много/ ну/ Том и Джерри/ Маша и медведь/ и Ну, погоди// прикольно/ там/ э/ медведь только чихнул/ Маша с/ сразу зашла и/ и сказал а я знаю как лечить/ э-э/ а потом/ э ну притащила/ ну медведя в больничку/ ну/ а потом/ ну вот/ открыл больничку и медведь это разлил под диван/ он и/ ну под голову подушку и под этот/ и под ноги/ ну там есть самое смешное/ ну/ там медв/ засунул у/ градусник в чай а/ ну Маша там/ он туда подсунул ну/ будильник/ а потом там зазвенело/ и Маша поняла/ а у/ на ухо/ на него накричала/ и это/ э/ срочно/ срочно тут лежит/ он потом сел/ самолет вылетел/ Маша побежала/ достала этот/ укол и за медведем гонялась/ ну потом/ медведь споткнулся/ заехала к нему уколом/ и он/ а-а-а/ прикольно было// Ну там/ во/ во такого смешного не было//*

**Ваня К.**

*Ну/ да/ м-м/ па-а/ ы/ про/ про мушкетеров в 3D// э/ это не мультик/ это кино/ ну говорят что/ ну там очень мне понравился/ ну я не хочу рассказывать// ну/ э/ про любимые фильмы и про рассказывал уже/ а то я запутался// ну про любимые фильмы// любимый фильм/ это/ э/ ну мушкетеров там/ э/ ну я тем более мушкетеров там/ э/ ну я тем более не помню// да немножко помню только/ забыл как всех/ зовут только мушкетеров/ не забыл/ а вот как того/ я помню он/ шел капитана гвардейцев кардинала и/ э/ Атос/ Арамис и/ и Портос// э/ больше/ и вот этот кто/ который Планше// Тама/ это у нас дома/ это говорят/ мушкетеры в 3 D/ но они как не совсем/ они в 3 D/ и просто смотрю без очков/ мы не ходили/ мы дома/ мне очень понравился/ сначала я думал/ что это ой не красиво/ не хорошее/ а потом мне так понравился/ ну мама мне только/ э/ когда вот// ну первый раз с мамой/ потом я начал сам смотреть//*



**Марьян С.**

*Ну там еще Бентенисон/ я его сейчас смотрю/ Виктория Сергеевна/ там есть/ еще пришельцы/ Бентенисон с ними дерется и побеждает все время// ясно// они хотят уничтожить Бентенисона/ чтоб завладеть планетой/ Землей/ он непобедим// у меня еще есть Маквин Тачки два/ да/ там машины/ самолеты/ и еще есть Тачки один у меня/ Тачки два/ там какой-то лодочка и большой корабль/ а эт/ этот/ эта машина один прицелилась к другому корабля и какая-то маленькая машинка/ это профессор злой/ а потом/ они побивали/ м/ Маквина/ а он такой вышел/ он не смог/ а этому крану поставили бомбу// он не/ его/ знаете/ вот так вот/ он не сорвался/ я не досмотрел до конца// Да я перематывал// я/ э/ я не хочу/ чтоб этот/ Тачки два заканчивались// я мотаю// ну еще у меня/ тоже есть Губки Боб/ а знаете/ какой лучше мультик/ это Тинтан чемпионкс мой любимый// Я его давно смотрел/ вообще давно/ Воробей Джэк я тоже давно/ у меня все мультики закачанные на флешке/ еще есть человек-паук/ там/ э/ э/ знаете/ там какие-то злые/ это не пришельцы/ а просто какие-то люди/ я не знаю как их зовут/ ну/ они/ ниоткуда не прилетают/ они на земле живут// у него паутина/ он их заматывает/ а вы знаете/ какой у меня мультик есть/ там человек-паук и там какой-то невидимый человек// его зовут просто он никто/ просто он никто//*

**Виталик П.**

*Собаки-Кошки два/ ну/ там/ там первая страшная/ ну/ у меня/ там собаки побеждают кошку одну// во которая/ э/ которая мышей там что-то там планировала/ чи мышь/ и мышь не хотела с ней быть/ и она открыла там/ и пояс отстегнула и она улетела// и превратилась в сладкую вату// собаки// две собаки и одна кошка/ там еще ошейник влаги у ней были/ что*

*ошейник говорили собаки то ошейник делал// э/ э/ м-м/ там у них лаборатория//*

**Саша В.**

*Там.../ это новый мультик// у него там новый напарник/ я не помню как его зовут/ и еще/ там один охотник/ где хочет Бентена убить/ и собака где/ у него тоже часы есть/ у собаки/ Бентена/ и он может.../ эта собака может превращаться в другие существа// когда Бентен человека обгоняя/ превращается/ вот это/ а собака превратится/ у это вот в каменного монстра и он может съесть вот/ человека огня// а гуманкозавр//*

**МОЯ МАМА**

**Никита В.**

*Мою маму зовут тетя Ира/ работает она на Металлургии// я знаю/ что когда я балуюсь/ она злая/ а добрая когда я хорошо себя/ веду и дает мне поиграть с компьютером//*

**Семен К.**

*Работы/ еще пока нету/ зовут Таня// любит делать/ на компьютере сидеть//*

**Милена М.**

*У нее ровные черные волосы// среднего роста/ глаза/ желто-зелено-серые// на сантехнике//*

**Кирилл К.**

*Мою маму зовут Алена// м-м-м/ она/ м-м-м// ну пока/ ей надо лежать в постели// она даже не хочет ничего готовить//*

**Ислам Г.**

*Мама у меня красивая/ добрая// Мама.../ а-а-а/ она работает в Инфинуме/ она/ а-а-а/ ну продает косметику раньше/ а теперь белье продает// Сидел просто/ а мама работает// Вчера я был в гостей/ у Давида своего друга// игрался в человечка/ в лего/ игрался// А у них большой дом/ там у них еще есть подвал/ телевизор смотрел у них// А папа мой уехал// папа у меня красивый/ сильный// Не знаю// одна половинка мамина/ у меня/ а другая папина// Я хочу заниматься спортом/ боксом//*

**Федя Р.**

*Она работает химиком/ я токо у папы был на работе/ ну/ не не потому я там проходную/ не проходил/ у нас был конкурс там вот/ нам сказали/ чтобы там/ кто красивее нарисует там порт/ и я.../ нарисовал/ принес/ ну/ и меня вот// ну вот/ за одну бумажку каляканую/ вот/ ну там/ картинку/ ну у меня там столько наградений/ из папиного порта пришло/ у меня пришел/ вот/ диплом/ пришла такая/ где лежит диплом/ и фотография моего рисунка/ и вот/ такая корзина где лежит он/ конфеты/ и/ ну/ сумка такая/ кулек вот/ еще мне пришел диплом из Москвы// просто диплом/ за рисунок/ а фотографии не было/ во/ а вот мама мне принесла.../ я там же хочу стать тоже химиком/ она мне принесла// во/ где проверять сколько у тебя там этого грамм бора// нет она мне принесла фильтр// Э/ и/ пробирка/ это что такое/ я забыл что такое пробирка/ и банку вот// и я там/ а у меня остальное все/ ну/ хватало/ я уже столько опытов проделал/*

ну/ мы с папой проделали опыт// и как там отделить от воды соль и рис  
вот// ну там фильтр/ ну там// вот/ еще мы/ мы а потом/ еще как день  
рождение подарили/ а еще мне мама принесла для опытов/ э-э/ ну/ мы нашли  
на компьютере.../ в Интернете/ опыт один/ очень хороший/ о/ мы// мы/ там/  
нам нужен был/ м-м/ ацетат натрия/ и в/ вот/ она нам принесла/ во/ вот/  
мы делали/ э/ назывался горячий лед// мы сначала// мы сначала/ э/ пытались  
растворить это/ он/ растворить/ потом/ м-м/ это/ эм/ в морозилку/ потом  
застыло/ оно/ нехолодное так/ потом мы// докоснулись пальцем только/ а-а  
пыц-пыц/ застыло// горячий лед называется/ и прикольный опыт/ это/ это  
делали все у нас ацетат натрия но просто там// Потом мне еще/ день  
рождение подарили набор «Юный химик»/ сто восемнадцать опытов.../ ну  
не сто/ сто восемнадцать/ и вот мы начали делать/ мы уже сделали два  
опыта уже/ раньше один// там такие приличные сложные/ там для десяти  
лет// вот/ у нас/ фотографировался это был да/ такой сложный/ я его с  
папой делал/ а второй нет/ такой/ ну с огнем второй был// первый у нас был  
ого// сначала мы взяли тарелки/ я нашел красивый камешки и веточки/ мы их  
установили там/ посыпали солью/ па-а/ называется искусственный снег/ по  
концам тарелки размазали кремом/ потом там через два дня уже/ должен  
на камешках должен лежать снег/ вот/ потом а через неделю уже на  
веточках// д/ должен/ он у нас уже стоит/ м/ месяца два наверное как/ нет/  
месяц с половиной вот/ там уже прилично набито/ а второй опыт/ мы его  
недавно делали/ там в понедельник по-моему// или в воскр/ вот/ вот мы/  
назы/ называ/ как м/ как можно было железо/ как мож/ как железо/ м/  
разжигали мы/ у нас было много/ там опилок железных/и сухое горючее// мы  
взяли/ ссыпали и чик искра вылезла/ оказалось что/ только мелко  
нарубленные эти можно жечь было/ ну/ просто/ еще/ м/ их посыпали/  
опилками железными на сухое горючее у него/ во/ там еще ну есть такой  
опыт/ он не сложный/ я его там/ папа мне может только чуть-чуть

помочь/ там/ называет/ получаем леденцы/ когда сахар превратится в желтую светлую жидкость// надо формочку заложить/ она застынет/ и леденцы получаются//

### **Алина А.**

Я не помню сколько маме лет// Оля// добрая// музыку слушает/ каждый день// в подвале// болеет...// ну/ ну температура простудилась и вот тут вот/ вот тут вот какой-то прищик огромны/ ну не прищик не знаю что это// Я уже научилась делать чай и рисовать/ э/ лошадочку// ы/ э/ она просит воды/ чай/ и я ей приношу еду/ ну иногда прошу Диму// А папа просит/ говорит/ попроси Диму ы/ сделать чай/ он каждый день спит этот Дима/ мой самый старший брат// А мы его будили// уже стаскивали одеяло подушку/ хр хр/ щекотили ноги/ а он их под одеяло/ а мы уже даже стаскивали ему одеяло-о// Он любит играть/ он говорит целый месяц день игр/ я не понимаю/ что с ним случилось/ целый месяц уроки/ через месяц мой день рождения/ и мой через месяц/ Ну/ э/ она/ шесть//

Мне подарит тетя Марина коньки/ а еще/ э-э/ тот год/ будет/ год динозавра и она мне подарит динозаврика// Скользить по льду/ у меня же зимой день рождения//

Сегодня я с ночевкой к ней приду// У меня есть рисуночки/ я ей показывать/ как я лошадь и карету нарисовала// Ну принцессу/ в карете/ и принца/ с шляпко-ой/ а принцесса-а/ с короной// Она маленькая потому что/ окно же/ у во такое/ значит/ нет/ вот такое вот окно для нее/ я занавеску научилась даже рисовать//

### **Марьян С.**

Мою маму зовут Юля// у ее/ у ее/ ы/ у ее отчество Сергеевна// У меня отчество Соколов Сергеев// а вот фамилия// А когда будет Новый год/ мама

*подарит мне/ ы/ э-э/ п/ э-э/ игровую приставку// Вот/ вот/ когда Дед Мороз придет/ другой/ то машина/ и я напишу письмо/ что я хочу игровую/ю/ машинку/ она открывается/ потом под кровать положу/ Дед Мороз увидит и под елочку поставит машинку//*

### **Вика П.**

*Наташа// она работает/ бухгалтером// Я ей помогаю посуду мыть/ и полы// Я ей помогаю ей еще убирать полы мыть// красиво/ стели/ постель застилать//*

### **Люба Ч.**

*Она брюнетка/ у нее карие глаза/ ей сорок один год/ а/ она любит красные тюльпаны/ а-а/ она работает риэлтером/ а-а// она любит готовить//*

### **Женя С.**

*У моей мамы короткие волосы// Еще она ходит в очках/ иногда/ когда читает или смотрит видик// м-м-м/ у нее карие глаза//*

### **Амира Э.**

*Мою маму зовут Лена/ она работает в парикмахерской/ плетет/ всем косички// и получает много денег//*

### **Саша Б.**

*О своей маме да/ вроде да// э-э/ мою маму/ зовут с-з/ Галя/ вроде Галя зовут// фамилия у нее вроде Ербулатова/ отчество Викторовна/ отчество/ улица Metallургическая сто тринадцать квартира тридцать восьмая// Я у мамы и у папы живу своего/ когда я у мамы/ я/ я/ я чувствую что я с мамо/*

*что моя мама/ с мамой рядом/ даже когда я с мамой// я на одну сторону стану/ а мама на другую/ на большом расстоянии/ все равно я ж с мамой рю/ вместе/ другу/ почувствую/ с мамой/ и я/ вместе/ свою маму ощущаю все равно/ слышу/ чувствую разговариваю/ что мы/ что вижу// Даже если/ мама на одну сторону станови/ а я/ а я на другую стану на большом расстоянии// все равно я/ даже если я стану/мама на одну я на другую/ все равно я с мамой вместе//*

*Думаю могу рисовать// У меня есть// две/ почти карандаши// альбом есть/ в малень.../ в мал.../ в тонком почти шесть штук а в большой две/ одиннадцать или двенадцать// Могу светофор нарисовать/ три глаза// светофор это же/ светофор/ дву/ у которого два глаза/ у светофора/ для машин три глаза и одна нога/ а светофор для людей два глаза/ и одна/и од/ и одна нога// э/ э/ могу маму нарисовать/ могу папу/ могу себя// не/ себя да наверное/ маму/ маму по/ попозже/ папу/ папу иногда рисую у себя//*

### **Даша Г.**

*Я знаю что она меня любит// Ее зовут Маша// она/ она/ мы вместе с ней убираем// она/ она мне готовит// она работает в саду тоже/ я даже к ней пойду скоро/ когда у меня будет/ э/ в этом/ в школе будет выпускной я пойду/ у нее там/ у нее/ там/ кладо/ вот/ у нее/ м-м/ у нее при/ примерочная и/ э-э-э/ зал и туалет/ а зал/ это там вот кровати сбоку и играть/ а туалет и этот отдельно// папа мой на заводе/ ну/ они там/ я ничего практически не знаю/ зовут его папа Леша/ ну я просто была рядом с работой/ но я не видела как/ внутри работа/ я не видела этого//*

**Карина Ф.**

*Э/ а как/ ну/ она работает на Яшме золоте/ ее зовут Ира// сейчас подумаю/ она любит зарабатывать деньги и/ любви/ и любит меня баловать// покупать мне всякие игрушки и ролики там/ только когда я хорошо себя веду// тогда когда мне неприятно когда на меня кричат// вот я что-то им плохое сделала им/ ну родителям// а/ мама/ еще/ она/ ну я про всю свою семью потом расскажу/ не только про маму/ она любит/ всегда носить косметику/ она любит носить косметику/ она любит красивую одежду надевать/ она любит/ ходить в гости / потому что он/ ну/ когда-то мы/ ну в конце/ э/ сначала я про в отдельности даже про животных расскажу/ а потом уже про всю семью сразу// мама.../ она/ она любит ходить на каблуках/ ну когда она ездит в машине она/ она каблук не одевает/ ей/ они неудобные// и она купила себе такие тапочки вот такие белые/ как у меня/ и наверху маленькая розочка/ тоже белая/ и у меня такие есть/ только они не белые/ они другого/ разного цвета/ и они на меня еще чуть-чуть большеватенькие/ ну они для школы когда я подрасту// Мама уже давно купила когда мне было шесть лет/ и еще она когда мне покупала одну майку/ когда мне было/ не помню сколько лет/ один/ два/ три/ или четыре или пять/ ну она купила и забыла мне показать/ когда мне было шесть лет/ она нашла и показала мне/ а она на меня как раз// ну розовая/ которую я носила в садике когда-то// вот досюда рукавички/ только мне ее снимать было сложно/ она у меня чуть-чуть/ и рвалась/ у меня ж все майки/ они не рвались/ потому что я их по- другому снимала/ нет я их снимала как обычно/ как я все время снимаю/ но я по-другому/ не так как мои родители и остальные/ снимают// А папа вообще сначала голову/ потом уже руки в майку засовывает// так/ мама любит/ ходить в сережках// ну мало чуть-чуть/ а знаете почему/ потому что/ ну вы же помните как/ когда нас обокрали ну вот/ и мои сережки синие украли// Теперь про папу буду рассказывать// папа.../ он/ ну*



как сказать/ ну/ папа любит смотреть телевизор// папа/ ну он тоже меня куда-то водит там покупает чо-нибудь/ тоже самое что мама// и он носит такую черную майку/ он любит ее носить/ с Карлсоном/ который курит// да/ с Карлсоном/ который м-м курит.../ он курит// они нарисованы// а родители пришли и э/ вот так рты открыли/ и папа.../ он/ вот он/ он/ он нормально/ во сколько часов он ложится ночью спать/ ну когда мне надо идти в садик он мно-ого спит// потом мне/ мне его придется будить// я так громко кричу// еще сейчас буду рассказывать// пра-а/ Сеню// мой попугай/ Сеня/ ха-ха/ когда-то я его/ вот/ в клетку/ вот положила руку/ он на меня сел / он/ он/ он ест у нас все// ну/ вообще ничего кроме семечек// мы/ а папа вот такую большую горсточку ему насыпает/ а он клюнет одну и все/ и все// он мало ест вообще// ну много какает почему-то// Ха/ он и клевать может// ему где-то/ восемь что ли/ не помню// у-у/ теперь я буду рассказывать про бабушку/ потом/ нет/ сначала про дедушку/ потом про бабушку/ ну и про/ про последнего члена моей семьи// пока не скажу/ а то/ потом уже/ не будет интересно// Деда.../ почему-то он/ он/ ну/ он много ест и занимается спортом// ну почему-то у него живот твердый/ живот твердый у него// я его била/ он такой твердейший// Деда любит спать/ он тоже лю/ любит смотреть телевизор/ а я забыла про себя потом/ сейчас скажу/ после бабушки/ а потом уже про последнего// Дедушка.../ он возмущается на бабушку когда она что-то забывает/ например кошелек ей нужен ночью// а нет не кошелек/ телефон// ну// или кошельке телефон/ и все/ теперь про дедушку/ потом про себя/ а потом про члена/ нет/ сначала про дедушку/ фу/ фу/ сначала про бабушку расскажу/ потом про члена/ потом уже про меня/ а то про меня самое интересное// бабушка/ да/ бабушка.../ она/ любит/ когда я хожу к ней в гости готовить/ есть/ ну/ она иногда мне тоже вкусняшки покупает/ она каждый день мне мороженко покупает/ и даже калорийное/ большое// Ну/ может поругаться/ я так думаю/ ха/ ну/ бабушка любит/ она/

она любит ходить по гостям/ она любит одевать тоже красивую одежду// она смешная// она при-игольная/ она/ любит со мной играть когда выходной/ и у нее сво/ свободно/ свободное время// Ну мы еще русалку не сделали/ ну/ так/ она сиди/ такая рыбка/ ну не похожа на рыбку/ ой/ смешная такая рыбка и/ и русалка сидит на ней/ как/ как она сидит как кукла// она сделана из таких бусинок// И бабушка.../ она/ не любит рисовать/ бабушка/ бабушка.../ она тоже макияжи любит// Ну и все/ сейчас/ а почему у вас такие иголки на часах/ так теперь/ про члена/ отгадайте/ кто такой Пират// Вообще-то я член/ просто я самая маленькая/ ну вообще-то Сеня самый маленький даже// Когда мы его// а когда мы его выпускаем/ он такой здоровый/ наполовину маленький наполовину здоровый/ и он уже/ и он/ он/ он такой прям бежит// как колбасик уже/ хе-хе-хе-хе-хе/ все/ когда я с ним заигрываю/ он меня царапает кусает облизывает/ когда-то/ когда я жила/ хы/ ну ладно это уже потом/ он мо/ он может все съесть/ много съесть/ он в своей будке бесится/ особенно по ночам/ когда мы приходим/ из/ откуда-то/ по ночам// он вот так вот от/ под забор делает/ смотрит на нас/ потом под забор прячется/ и вот так бесится вот он/ и по утрам он любит беситься// Ну теперь про меня/ потом/ про всех кого я знаю/ я/ люблю подарки/ ха/ люблю мороженое/ я люблю смотреть телек/ люблю рисовать/ это мое любимое/ я люблю раскрашивать/ люблю обводить/ у меня раскраска невидимка такая есть/ и там когда я вот так вот ее переливаю/ вижу какие-то линии/ а это такой рисунок/ белый такой/ белые линии/ на белом листике все видно там/ да/ я вот так переливаю/ я/ люблю/ лепить/ это мое тоже самое любимое/ ну я массу для лепки дома потеряла// это тоже как пластилин/ я/ я люблю делать уборку/ у себя в комнате/ у меня бардак там как у Дяши/ как у Насти и у Дяши/ у них там все раскидано/ когда я прихожу в гости// Э/ ну я люблю/ делать уборку/ это мое самое любимое тоже/ потому что/ я люблю красоту/ вот/ пока мама ничего не

видит я ей не говорю например/ я не говорю/ я ей всего лишь говорю/ мамочка/ а тебя ждет сюрприз/ а потом я убираю в своей комнате и веду ее к себе в комнату/ а потом она меня нахваливает// Я люблю играть с лото/ у меня есть лото/ ну такое необычное// вот такие карточки/ на них нарисованы животные/ такой синий пакетик/ туда нужно/ такие вот квадратик/ где рисунки такие же как на карточках// а потом нет/ их надо положить в пакет/ потом вытягиваешь рукой и ты/ и ты не должна смотреть/ что ты берешь/ потом ты смотришь картинку и спрашиваешь у кого есть/ если у тебя такая картинка есть на карточке/ и здесь тоже самое/ значит на карточку сверху положишь// Я люблю играть// Я люблю/ это/ ну я не люблю/ я хотела эту/ мне/ ну не могу// я не могу пойти на акробатику/ чтобы вот/ на/ на одном пальчике вот так вот вниз головой стоять// на пальце одном и на одной руке/ и на одном пальце// ну я хочу еще/ э/ в колесе промчатся по канату// Я сама придумала// Я люблю ходить по гостям/ особенно по ночам/ с ночевкой// особенно к Дяше/ это моя самая любимая подружка/ там у нее интересная комната// люблю Рите ходить/ люблю к Насте ходить/ люблю к еще одной Насте ходить// ну/ э/ люблю к Ангелине ходить/ и когда езжу к бабушке своей/ ну не Гале/ к Клаве и/ там/ я/ иногда приходит мои друзья/ Ксюша/ Миша/ и Максим// ну/ они меня гораздо старше// ну они ростом как со мной/ вот/ я/ много-много-много белых мелков/ у бабушки/ я беру один мелок/ когда друзья приходят/ я вот так вот возле дома становлюсь и меряю свой рост мелком/ Миша выше всех// ниже всех это я// Мы втроем/ ну/ Ксюша/ Максим и я/ мы самые маленькие/ они все ростом со мной/ кроме Миши/ он самый высокий//

## Утренники

### Лиза Х.

*Русские там были/ танцевали/ Вика Лена/ и/ Алина/ Маши не было  
должна была/ Маша/ и/ Лиза Липовая// и/ все// а потом восток/ я/ я/ Лиза/  
Арина и/ Аня/ а из мальчиков Кирилл Кулик/ Нарик/ и/ Саша Воротченко/ и  
Максим Гончар/ там танцевали делали бой барабанов/ так/ вот так потом  
руки поднимали/ А еще украинцы были/ были они там/ просто Катя/ скача/  
скачала/ скакивала/ а первая/ а за ними все остальные// Ну/ Вика маленькая/  
из русских мне понравилась/ Лена/ туфли каблук у ней красивые/ розовые  
были и/ и платье красное тут фартук такой прилепленный и желтый//  
штаны вот/ а тут/ тут вот такие вот бусинки/ все/ это/ штаны  
малиновые/ и вот такая вот белая такая кофта/ майка/ да живот был  
открыт и на руке бусы/ с это/ с камнями и шелка красные//*

*Они/ Ольга Ивановна как тоже на базар пришла/ Елена Борисовна  
была главная/ как/ у нас/ говорила/ пушки с пристани палат/ кораблям  
пристать велят//*

### Семен К.

*Я был охотником/ дедом Макеем/ как волчица с волчонком/ гуляли//*

### Саша Б.

*Елка/ там всего лишь было/ три гирлянды было там/ даже четыре  
было их там/ ы/ на елке висели игрушки разные всякие// Ну дед Мороз// в  
шубе краса/ он с рукавички/ его/ и у него до пола была бородавка/ до самой  
земли/ до пола/ рукавички/ у него в руке посох-х// Он говорил здравствуйте  
ребятка/ ребятки он говорил там/ здравствуйте// Он дарит подарки те  
разные// Да/ ну/ там была/ была там Снегурочка/ была// Маша там пела// в  
белом домике своем/ так она пела/ даже почти/ даже не гро-омко даже/  
даже было плохо слышно ее/ значит она не может громче петь/ тоненький*

голос у Маши/ а я могу гро/ а я громко могу рассказать/ а я и петь могу  
гром-ко/ даже у меня есть громкий голос/ могу по-разному/ говорить/ могу  
тихо говорить/ могу гром-ко/ могу/ могу/ могу напо-ловину громко/ по-раз//

На Новом годе// а что/ а как этот танец называется/ ну там/ танец  
снеговиков вот// Танец снеговиков/ Славик Кабанов/ Марьян Ислам как раз/  
четыре// Сейчас подумаю/ подумаю сейчас// Дедушка Моро-оз/ и я/ то есть/  
то есть мама шила снежки/ ву туда засунула/ зашила/ снеж/ получились/ как  
снежки получились/ белы/ белые снежки получились// Больше всего там елка/  
дед Мороз/ что дед Мороз дарит подарки// Страшная Баба Яга-а//  
перепутана/ перепутала была Баба Яга Снегурочкой/ у нее была кор-рона  
одета/ а одежда Бабы Яги костяной// а на голову одела корону Снегур-  
рочки/ одела наверх// Подснежник дали/ в/ в руки взяла как-то// потом  
открыла глаза// и искала/ и искала у кого в руках подснежник// Вернула/  
вернула потом Баба Яга подснежники/ праздник/ утренник//

Заслужил подарок/ я заслужил подарок/ дедушке Морозу от Саши/ от  
меня то есть/ подари мне машин/ потом я написал/ ну не писал какого  
цвета/ какая//

### **Кирилл К.**

Мне понравилось/ когда игра была в самом конце// Ну игра/ а потом  
мы там гадали/ Ислам там укрывает/ а мы гадаем//

### **Вика П.**

Я была русская там/ Аня была восток/ Лиана тоже была восток//  
там у нас украина русские и восток//

Русский/ костюм/ за/ платье красное фартушек желтенький//

Елена Борисовна слова говорила/ Ольга Ивановна песни подпевала// у нас там

*стояло/ всякие там/ ры/ ба-ба/ у/ уже на сам/ на столах стояла рыба/ ой не помню/борщ/ самовар с бубликами/еще там стоял / каравай там стоял//*

### **Саша Б.**

*Почти/ надеюсь да/ э/ на этом/ ры/ утренник/ утренник/ э/ под зонтиком танцевал кто-то с з/ зонтиками/ какие-то дети// вот один/ гово// звали Осень// а еще/ Даша-а/ с/ Даша и/ и Ислам/ Даша была Ма-аша/ а Ислам был Мишка// они играли принес-ли/ вы принесли большую труб/ телефон с кнопоч/ и трубка// чтобы/ з/ чтобы м-м/ Мааша потому что звонила/ понарошку вот так вот/ вы когда включаете что-то/ вы что-то включаете/ и потому говорят по телефону// Что-то да/ э-э// ну сейчас подумаю/ чего понравилось// по-моему/ по-моему то что/ пацаны под/ танцевали/ танц/ танцевал кто-то с зонтиком/ кто-то танцевал кто-то с зонтиками//*

### **Амира Э.**

*О-о/ то/ хм/ я/ я была/ о/ Осень/ я рассказывала там стишки э/ что так// Там были// Вот/ Даша была/ Машей/ Ислам был медведем// там бегали/ брали овощи и фрукты//*

### **Женя С.**

*Ну/ у нас было на утреннике на 8 Марта// Люба была солнышком// мы танцевали танец подснежников// Я была ревушкой/ вышла/ кхе-кхе/ ну/ роль такая ревушка/ короче/ и я сказала/ это не коровушки/ это же я ревушка/ я платочки постирала/ потом долго полоскала/ а конца еще не видно/ вот и стало мне обидно// Больше всего понравилось/ это/ это/ все понравилось//*

**Люба Л.**

*Мы пели песни// играли// мамы чистили картошку// Степина/ Кирилла  
Семина и Дениса//*

**Ислам Г.**

*Там Влада была Осенью// потом/ вот я только Владу помню/ как она  
там была Осенью я помню/ а я был// не знаю// Я был/ м-м// медведем// Маша  
была/ там Ами б/ Амира была Осенью// Мне все праздники понравились// а-а/  
вонт этот/ как/ как я пел/ мне понравилось/ это самый лучший был//*

**Даша Г.**

*Это льдинкой// танцевать// не помню/ льдинки и дождединки//*

**Даша Г.**

*У-у/ не помню// Ну показ мод/ я одевала ну/ вот так/ это как бы/ ма/  
лена вот/ как бы// купили платье такое вот/ здесь бант черный/ а сзади  
застегну/ так застегнуть и здесь так вот/ как бы идет/ как бы ромбиками  
завязывать// На бок косичка вот так/ и вот здесь вот кудряшки//*

**Алина А.**

*Звездочку// пока в садике дают/ такое красивое белое плати-ичко/  
такой красивый стишок мне дали/ сначала что такое вот/ потом другой/  
хотите расскажу//*

*Ну// хочу// Виктория Сергеевна/ а вы видели рекламу/ Мокси на/ на/ а  
я видела я хочу такую//*

*Мокси/ это куколка// там есть лит розовый она в штанах клевых/ и в  
кофточке//*

**Маша Я.**

*Мне понравилось там/ Дед Мороз/ я там рассказывала стишки/ танцевала// там/ красн/ был высокий/ м-м/ ну/ к нам в гости приходила баба Яга// она забрала подснежники// Она нарядилась Снегурочкой/ чтоб ее мы не узнали еще/ она того/ тоже/ чтоб она/ не знаю/ подснежники украла/ потом мы позвали Деда Мороза и он вернул подснежники/ своим посохом/ пришла баба Яга/ и при/ и/ отдала подснежники// Баба снежная/ там/ пригласила своих снеговиков/ вот это/ ну/ танец танцевали// потом вышли зайчики/ они мыли ушки лапки/ личики/ прыгали// Дед Мороз взял сразу морковку/ и потом/ привязали нету морковки/ это/ а потом заяц взял морковку//*

**Виталик П.**

*Там были зайцы у нас// а/ Вера была Красной Шапочкой/ там мы стихи рассказывали/ потом мы убежали за/ такую шторку//*

**Карина Ф.**

*Не было света/ и вот/ не было праздника/ Альбина тоже расстроилась// а я так хотела быть вороной/ а я там буду вороной/ это моя роль/ хи-хи/ на празднике/ вчера как раз/ должен был быть праздник/ а его не было потому что отключили свет//*

**Разное****Ислам Г.**

*А/ Дымковскую/ игрушку делают из глины/ потом ее ложат сушить/ потом ложат в печку/ еще больше/ э-эх/ пото/ потом/ у-у/ берут краску рисуют узоры//*



**Кирилл К.**

*Знаете/ у меня еще есть такой гриб/ ну/ который/ ну бум гриб/ его называют/ вот/ когда зомби/ много идет/ пускает/ он/ чуть-чуть больше/ больше- больше и взрывает// а потом на то место нельзя растение/ а еще у меня была лопатка прикольная/ она выкапывала/ за ноль рублей// Мне вообще не нужны деньги// а еще мне попала такая записка// там зомби идут// ну из головы Амазонии / я там быстро нажимаю/ и я говорю бум/ сразу/ потому что там надо/ вот/ вот такая штучка прямоугольная/ там штучка прямоугольная/ появляется и там всякие растения// прикольные// открываешь/ нажимаешь// и ставишь там где зомби идет// а еще картошки могут там// вот ставишь сюда и зомби вот// ну а потом/ он не успевает доедать/ как его уже убивают/ вот там легкий зомби/ который просто идет/ сам по себе/ его можно одним булкой убить// Там тяжелые/ эта/ ну вот этот вот большой/ у меня еще такого нету// вот я дошел до такого/ который на машине идет// и стреляет булками/ отвечает бум-бум// он может вообще// ну/ если я поставлю кофейное зернышко/ то он может один раз укусить//*

**Федя Р.**

*Ну/ как/ ну/ не в Дубках/ там было дерево/ как большо/ как цветок/ в разные стороны ветки// я полез/ и залез под самые ветки этого дерева//*

**Федя Р.**

*Это было Коварный замысел Урфина Джюса// это было в книжке «Урфин Джюс и его деревянные солдаты»// у него/ у него появились какие-то/ эти как бы дрова/ он порезал мелко-мелко// засушил/ и/ а потом это получился оживительный порошок/ и он сделал деревянную армию// чтобы завладеть над Изумрудным городом// он завладел Изумрудным городом/ а*

*потом девочка Элли и ее друзья/ его поймали// и/ и/ к подземному/ там были  
то ли к пленным/ пленным он стал/ и его отпустили//*

### **Марк К.**

*Ы/ э/ мы отмечали день рождение/ ну/ мы ели суши// ы/ я подарил  
цветы и ту поделку которую мы делали вчера//*

### **Федя Р.**

*Я сделал/ маску/ закрасил горчичным цвет/ продырявил глаза и рот/ и/  
нарисовал красным цветом/ как будто кровь течет//*

### **Амира Э.**

*Я заказала// э-э/ еще ну/ я написала/ чтоб он мне принес собачку/  
игрушечную// я написала/ чтоб он мне принес елку и кошку// понравились//  
что// Дед Мо/ э/ Дед Мороз вот так тихо зашел/ чудеса такие// сюда/ в  
садик/ и он положил/ э-э/ вот/ э/ в носок/ э/ письмо и конфеты// а потом еще  
он принес еще елку//*

### **Федя Р.**

*Мне/ мне подарили на день рождение/ раскопки.../ ну/ не-не/ не на день  
рождение// а так подарили/ и я долго их не раскапывал болели/ ли глаза/ у  
меня там песок/ а потом/ я начал раскапывать/ вот уже появилось/ чуть-  
чуть фигурка нача/а подставка/ и подставка/ и потом уже появились руки  
и/ и подставка// и/ а потом пришел друг на/ начал/ и мы начали вместе  
раскапывать//*

**Ислам Г.**

*Я лепил// мы сделали// кружочек такой беленький/ потом поставили и потом ножки беленькие поставили/ головку беленькую и ушки/ получился зайчик/ и глазки и носик поставили/ и черные ножки у него были//*

**Даша Г.**

*Ехать к бабушке Наташе/ убираем у нее/ когда она по субботам//*

**Ваня К.**

*Ну/ ну нету любимого/ ну день рождение/ ну во-первых день рождение и праздники это одно и тоже/ но только они/ одинаковые/ они/ ну я сейчас не могу/ тем более праздники не каждый день отмечают/ какой любимый самый/ ну нет/ когда мне дарят хорошие игрушки/ вот ну ладно/ день рождение я люблю// да только плохо/ что папа меня не ведет/ ни в Мадагаскар ни/ в торговый центр как там/ не ну в школу пойдет/ э/ пойдет/ в игровой центр я// ну просто/ если я сначала должен хорошо и/ и/ э/ я не хотел сначала говорить/ вот/ потому что/ ну/ я уже не хочу говорить//*

**Кирилл К.**

*Та не ну// я там э/ бегал/ мы там должны были вперед/ потом он мне говорил назад/ я его вообще не понимал// они не шли назад/ я тоже поворачивался/ потом они шли туда/ и опять сюда// Да/ ну соревнования были неплохие// Ислам вообще опоздал/ он наверное дома потренировался// Ну из дру/ из/ из других групп/ дети вообще супер// Феникс вроде/ а да/ Феникс называли команду/ Феникс/ они бросали там очень высоко/ там// да Феникс победила команда/ две медали по первому месту// Мы команда Светлячок/ наверное там/ нет да/ я забыл как нашу команду называют/ а у них/ к у них команду называют// ну они против нас/ у них зеленые майки а у*

*нас желтые// Вот/ а/ у них Стрининг команда// Мы просто/ да вот так вот/  
у/ вот так вот делали/ ну почему они нам хотя бы не дали// вот эти вот  
штуки/ которыми вот так вот// Мне очень нормально/ мне уже шесть лет//*

### **Алина А.**

*Ну/ ну/ нужны деньги на/ зимой очень много праздников/ Новый год/  
почти у всех детей день рождение/ у Карина/ у меня/ у Саши/ у Дениса у  
Димы//*

*Одни восемь кукол/ ну/ платье/ две блузки/ ну/ и кофточку Марина  
подарила//*

*Платье мое/ я на день рождение в платье/ потому что/ такое  
красивое платье/ как у Лизы на день рождение Золушки было/ такое  
красивое платье у ней было/ у меня даже лучше//*

### **Даша Г.**

*Винкс// ну это как/ феи волшебницы/ винкс/ Блум/ Флора/ Стелла/  
Лей-ла.../ их шесть/ Текна/ Блумда// спасают мир// Я еще/ я еще до конца не  
досмотрела//*

*Ну/ Флора/ из винкс/ потому что у нее сила растения// ну она может/  
вот цветы завяли/ а она может их поднять/ чтоб они как/ ну живыми// У  
Блум огонь/ у Стеллы солнце/ у Флоры цветы// Ну как бы/ ну я не знаю//*

### **Федя Р.**

*Я/ мы в воскресенье у папы было день рождение/ и папа мне сделал  
черный список// там/ были записаны все мои гости и/ и я отмечал/ кто из  
них пришел/ о/ их было десять// э/ ну/ уже же у бабушки не получится/  
потому что/ когда у бабушки отмечаем/ мы шашлыки жарим там/ а еще/ я/  
там/ недав/ я уже дав/ давно увлекаюсь игрой// там ры/ там/ такие рыцари//*

*я/ ну я ж не умею сам в эту играть/ там надо/ тактику делать там/ этого туда направлять/ этого туда /чтоб они там воевали/ вот/ я так не умею/ только папа/ и/ а там есть еще такая/ тоже к этой игре связано/ такая программа называется мэп/ два/ там можно карты рисовать/ там/ там/ там уже/ вот в этой/ в другой рыцари играть там такие у них там/ поле боевое там/ можно с замком/ можно там/ с кус/ где-то рядом с кустами/ там речка еще есть/ вот/ и вот/ только я не знаю как там/ и папа не знает тоже/ как сделать чтоб/ на этой/ на поле на котором я нарисовал было сражение/ тогда я уже рисую/ я уже/ я долго рисую/ давно начал и только вторую карту начал/ начал/ да/ я так давно его первую/ я там/ / начал/ у меня карта там/ ну не так давно/ ну недавно/ для карты//*

### **Миша Н.**

*На новый год мы приехали к бабушке/ Вите подарили машинку/ а мне большой замок/ в общем/ Витька взял ещё несколько этих/ м-м/ своих машин/ там у него ж/ потом взял их/ и понес к себе наверх ну в коробку/ и потом я когда прихожу/ он сидит наверху и эти машинки пускает на/ прямо на диван/ и потом как хохочет через три минуты/ потом залез опять в лото/ построил дом/ и стал в него пускать эти машины/ и они так разбивали все/ что было очень смешно//*

### **Максим Г.**

*Он вообще у меня стоит на месте/ и стреляет/ там/ там/ еще нажимаешь такую/ штуку/ ну/ и все герои сразу сами стреляют/ пока ты там/ ходишь там/ в туалет там/ еще куда-нибудь/ да/ они все сами делают/ это игра на компьютере//*

**Миша Н.**

*В общем мы пошли с бабушкой на паровоз// нас там больше возле паровоза ж/ потом Витенька вот/ они когда обещали приехать к нам/ папа с мамой с Витей/ они едут/ мы идем/ они переехали другую сторону/ и едут за нами/ а мы ж не слышим/ они ж далеко едут а мы уже/ возле перрона уже как заходим/ они как бибикнут/ мы бежим/ мы с бабушкой как же быстрее влезли на перрон и все/ и стоим/ а там кто-то махает/ мы думаем наверное скорее всего там/ папа с мамой пришли/ потом говорит/ потом пришли там/ бабушки ели пирожки/ и Витенька говорит/ пирожок ы-ы-ы/ я ам пирожок с... этими/ с... с этими/ с деревом// ну а я говорю какое дерево это мясо/ а он говорит ы-ы-ы/ это не мясо это дерево//*

**Федя Р.**

*Такой вот/ такое ощущение было/ что в замке не барон/ а какой-то дурак/ потому что в назначенное время/ не может направить назначенных рыцарей// я/ вначале захватил/ ну/ сразу флаг/ а потом/ мне это не понравилось я еще раз/ э-э/ попы/ попытался за/ захватить ну потом уже по-нормальному/ но все равно он/ как-то/ не направил/ я хоть и с другой стороны воевал замка/ ну все равно он не направил и я на них направил свою армию/ у меня было очень много// ну/ рыцарей там/ вчера я наемника взял// там несколько/ там нормально/ такие/ ну/ там у меня и стрелки/ стрелок один был/ и/ ну они/ бы/ так быстро бегали/ что/ я/ я/ их направил в назна/ ченную часть замка/ пф и уже там/ и расколбасили там всех лошадей даже раска/ нет/ они колбасили пять/ пять лошадей направил//*

**Соня О.**

*Пошли мы с тетей Леной/ папа/ мама на пасеку/ там коровка/ бычки/  
три бычка/ то есть четыре/ пять бычков/ и это/ мы там копали /а потом  
мы там познакомились с одним бычком//*

**Федя Р.**

*Потом на лошадей/ на лошадей его направил своих пикейщиков и  
своих лошадей/ потом/ на одной стороне закончился бой/ на другую сторону  
я всех направил кроме/ пикейщиков по-мое/ кроме нескольких пикейщиков и  
мечников/ и/ и их переколбасил и захватил/ я даже флаг не захотел  
захватывать/ а то так быстро/ я же/ а в/ а в первом бою я свой// замок/ зах  
я свой/ пробивал тараном ворота// этот таран разил ворота// и/ я туда  
направил лошадей/ а/а /а по осадной/ и осадную башню сбоку/ и лошади  
спустились/ начали всех отвлекать/ начали/ все на них бочки и я такой/ с  
осадной башни/ спускаю туда пикейщиков// пикейщики захватывают флаг//  
и это заняло/ вообще ничего// Ну я там взял лучни-ика/ трех копее-ейщиков/  
еще я взял одного мечни-ика/ и еще кого-то/ и все//*

**Федя П.**

*Ну/ четыре ур/ три занятия/ сегодня в школу иду// математика  
чтение окружающий мир/ вот// ну// там/ считаем примеры/ сегодня// нам  
новую книжку будут выдавать// математика/ и-и риторика// С Риториком  
путешествуем/ это мальчик/ ну/ ему надо попасть в страну Риторика// там  
еще/ там еще пазлы/ вырезать надо и/ и наклеивать/ ну/ ну сначала/ надо в  
основном подсобрать и по лабиринту пройти к нему//*

**Аня В.**

*Она совсем гадкая/ королева эта/ и она тебя/ может тебя победить/  
и она всегда пугает/ и все/ и она тебе что-то скажет/ и король тебе  
скажет/ король/ король тебе даст//*

**Саша Б.**

*Елка гирлянда такая/ така/ как на вашей елке/ так/ только/ на вашей/  
там/ там многие/ ну а елка которая/ маленькая ел кото/ там одна гирлянда  
прозрачная/ только длинная-я/ ее там включаешь елку/ и там гирлянда  
рыться/ там разные огоньки/ четыре/ э/ там много а там четыре/ красный/  
голубой/ желтый/ зеленый// А игрушки на елки/ шарик вешают разные/ у  
меня//*

**Кирилл К.**

*Юнон.../ оно/ оно разбудит/ м-м/ любое растение которое ночью  
только дня/ для или растет// Маленькие растения/ они только вблизи/  
стреляют// а большие еще бывает с ушами стреляет//*

**Ваня К.**

*Вот такой маленький// маленький/ нет у него/ у всех врагов большие/  
не могу/ у них были дубины// Ну/ только у него только маленький меч/ а у  
больших/ большие мечи/ а маленьким он не может защищаться// У него есть  
/ э-э/ копейщики лучники/ кто-нибудь еще// стражники есть/ есть  
стражники/ они слишком слабые// Жена/ королева есть/ ну вот/ когда они  
правят всегда/ их окружает армия// всегда их окружала/ чтоб вдруг кто-то  
нападет на них/ после свадьбы заберет короля и/ и вот поэтому они стоят  
там то/ то лучники замка стреляют в других// когда война/ сначала лучники  
стреляют потом копейщики наступают/ потом/ армия// У него есть сын//*



*он сына учит воевать// Есть сын/ но только он рождает /когда война идет/  
он рождает/ и учит его воевать// Королева/ она учит сына быть опытным//  
ну/ ну/ например/ э-э/ вот например/ вот например/ ну/ вот/ кто-то/ у него  
оружие сломалось и/ и/ и ему надо пойти к кузнецу а он может сделать//  
Это опыт//*

### **Ваня К.**

*Встретил/ встретил друга// Лама/ копыта я не очень/ ну/ вот голову  
и туловище я умею// лама/ толстая вот такая/ вот// туловище и длинная// и  
голову// Ну/ например/ он встретил ламу вдалеке и спас ее// ну/ например/ от  
орлов/ ну например орлы тоже/ он тоже/ они лама/ едят// ну/ наверное/  
наверное/ ему дали/ лук и стрелы/ и арбалет// Лама/ лама/ ему помогала/ э/ э/  
но/ э-э/ носить тяжелые продукты и подниматься по скалам// ну/ например/  
шли-шли по дорожке/ и они туда поднимались ну/ друг они им надо прийти к  
скалам и прийти/ во/ прийти к ламиному семейству//*

### **Кирилл К.**

*Виктория Сергеевна/ а у меня/ тоже/ кровь сдавали уже давно/ кровь/  
и до сих пор/ и/ вот/ вот еще маленькая шипельки// у меня еще на спине/ где-  
то там/ маленькая шипелька//*

### **Ксюша О.**

*В это если сразу все получается/ то я вам не нужен// растягиваемся/  
могу даже бабочку показать и пружинку// Да не знаю/ это ж я не считала//  
ну девочек меньше всего/ у нас и тут меньше всего девочек/всегда больше  
мальчиков/ потому что мамы хотят рожать все время мальчиков// Вот и  
моя мама хочет мальчика рожать/ а у нас уже в семье есть папа мальчик/  
мой брат/ Сенька/ мамин внук/ тоже// а она еще себе хочет мальчика/ а у  
нее/ уже один есть Данил/ еще у Насти.../ она уже подросла/ родила// и внук*

*у нее в семье есть уже/ а она еще мальчиков хочет/ девочки у нее всего лишь две/ мальчиков больше// ну/ если посчитать еще папу// целых три// три/ а девочек/ ну/ а если/ еще/ точно же Саша у нее родился// тогда раз два/ три/ та-ак/ раз папа/ два Даня/ три это.../ Сенька/ четыре/ четы/ четыре/ четыре Саша/ четыре мальчика уже всего/ а девочек всего лишь две/ у нее дочки/ а если считать маму то три всего лишь// мальчиков всегда больше//*

### **Кирилл К.**

*На кладбище там/ написаны буквами/ только наверное не русскими/ я не помню/ наверно английскими там/ гм/ ну я всегда выбираю всегда третий/ а потом уже начинаю настоящую игру/ та-ам бывает зомби ры/ вер/ игре бывает/ бывает зомби в шапке/ ну/ вот такой вот треугольной// бывает зомби просто с флагом идет/ его легко убить// у меня есть такое растение классное.../ оно замораживает зомби// а еще есть такое растение которое/ ну/ он один раз укусил и уходит и зомби наоборот вместо не растения//А у меня вообще интересные/ вообще это/ ну/ э/ ра/ растение такое интересное/ ну/ которое стреляет горошинами/ еще вот/ и/ из стороны/ вот в эту сторону/ вперед и в эту// вот на крыше оно/ не может/ стрелять/ потому что она/ на/ вот горошины попадают не туда куда надо там вот так вот чуть-чуть согнуто/ они стреляют и попадают в крышу// а зомби идут сначала на крышу а потом внизу// у меня есть такие машинки/ газонокосилки/ они убивают зомби/ вот зомби идет все цветы поел все поел/ его же что-то надо убить/ вот когда он близко уже к машине/ машина сразу срабатывает и едет/ а там еще смешной человек.../ он говорит бла-бла-бла/ и там вопросик такой появляется/ тама как облачко/ ну там читать можно/ а я даже не читаю я же все понимаю/ а еще у меня есть такой лук прикольный.../ он зомби попробовал/ говорит бе-бе-бе/ он*

заставляет это лучок/ заставляет в другую сторону перейти влево или вправо//

### **Алина А.**

Я помню/ а/ э/ э/ Илюша один раз стоял там// взял камень у так раз в Любу попал/ ой/ я не туда прицелился//

### **Миша Н.**

Идет Петя по дороге// идет-идет/ и тут/ идет-идет/ видит магазин/ там продукты/ у него были деньги/ и он думает/ сейчас пойду куплю себе шоколад// Пошел/ а там вместо шоколада продается какая-то банка// он берет эту банку и// такую/ купил ее/ потом пришел домой/ съел/ и на следующий день у него вместо ног были щупальцы/ а вместо головы/ этот моллюск/ в общем/ прибежал он и стал бить себя каштанами//

### **Федя Р.**

О/ короче/ какое/ мы с папой/ я хотел вообще построить это вот так вот/ это мне подарили на день рождение/ такие/ там/ такие штуки/ это на день рождение/ Вот это была там дорога машина там всякие вот// Самая первая часть/ это там постройку/ с папой ой ну я построил/ ну и чуть-чуть это папа помог начал играть// Ну там была большущая пробка/ потому что там что-то/ какие-то/ потому что там была проверка короче документов/ там невозможно было ехать/ вперед/ вперед можно было ехать/ а уже назад нельзя было/ потому что там был/ проверяли был короче/ короче еле-еле проехали/ вот это вот// А потом я/ началось самое страшное/ пошел дождь/ ливень пошел/ а не дождь там/ там/ и ударила по ним молния/ но там была такая ловкая машина во/ она прыгала по стенам туда-сюда была аж такая побитая вся э во/ а пожарные тоже они/ сначала там было один пожарный/ сначала было два пожарных/ жирных/ а потом и

один полицейский/ его нашли/ потом один пожарный и один этот вот/ милицейский/ там один и был один полицейский/ вот во/ эта машина такая/ хотел по/ поехать/ вот/ поехать куда-то/ а по обратному пути она/ вертолёт полицейский сбила/ пожарные э/ а про этот/ потом такой был/ он лежал такой был жив пожарный на лестнице/ вот/ полицей не/ тьфу/ пожарный /о/ на лежал- лежал потом его оп/ его потом скинуло пуф/ кровь выскочила/ эти этот подходит пожарники/ ну их там было двое/ ну/ подходят/ больше они/ они только были содинены/ подходят эти пожарные/ вот/ а там/ этот лежит/ в боло.../ в крови на болоте/ лежит такой/ вот/ и начали думать ругаться там/ как ты это сделал как/ и начали ругаться короче вот/ а потом/ это уже узнали упал с этой лестницы вот/ э/ пошли-и там помыли машины это было нача/ ну и такая была машина/ о вся такая бы-бы-фыц/ такая гончая как/ она туда-сюда прыгает/ через огни через и-у-бр-бр// этот еще что самое важное/ это полиция да/ она вообще ничего там/ не сделала/ ну полиция/ тоже ж это была во/ полиция одна вдруг/ не увидела/ стояла там/ ну горевшая такая/ во/ эта заправка/ она быц-ш-ш-ш/ вся полицейская машина разлетелась/ по смяткам/ короче фыц-ш-ш-ш//

### **Алина А.**

Ну/ там/ я не знаю// вообще/ жил-был дед да баба/ и/ и/ короче/ был у них сын колобок/ нет/ и дед предлагает бабе/ баба что-то там сделай/ забыла что там/ баба испеки колобка/ баба испекла колобка/ положила на окошко чтоб он остыл/ а колобок/ это время выскочил/ покатился/ катится-катится/ а попадаетея ему навстречу зайчик/ э/ колобок говорит/ зайчик не ешь меня/ я тебе песенку с/ спою/ я колобок колобок/ я от бабушки ушел и от дедушки ушел// и от тебя уйду//

**Федя Р.**

*По карте подарок/ торт// Мне очень много подарков подарили/ подарили набор фокусника/ подарили «Семь подземных королей»/ это же тоже серия/ у нас там шесть серий/ по-моему три// это первая серия/ «Волшебник Изумрудного города»/ вторая/ «Урфин Джюс и его деревянные солдаты»/ третья/ «Семь подземных королей»/ вот эта вот/ потом идет «Огненный бог маранов»/ это уже четвертая/ четвё.../ или нет.../ да/ четвертая// Потом идет «Желтый туман»/ а потом «Тайны заброшенного замка»// Мне пода/ мне подарили// мне/ я/ ну вот еще подарили мне набор фокусника/ еще мне подарили конструктор/ там надо «Звёздные войны»/ там два/ куда прикольный там робот/ а еще мне подарили что...// а мама с папой мне подарили пиратский набор/ такой там корабль/ такой там раскрывается/ он внутренняя сторона видна там/ и еще книжка там история пиратов/ там человечки выдавливаются/ и там Джек есть/ какая-то там бартоль/ а Матвей/ брат мой/ подарил ковбоев/ младший// А еще мне подарили// такая как будто не пиратская/ просто сделанная// торт искал свой/ и там много всяких принадлежностей много/ чтобы нарисовать карту//*

**Диана Ф.**

*Как-то раз/ шел/ мальчик с девочкой/ и он/ и девочка говорит/ привет/ как тебя зовут/ меня зовут Андрей/ а меня/ а тебя как/ а тебя как зовут/ а меня зовут Катя давай дружить/ пошли они к Кате домой и/ и говорит Катя Андрею может давай/ у тебя домой/ домой пойдём/ а то тут/ у меня чинит балкон папа/ ну давай/ и пошли они домой// а вдруг поше/ пошла туча/ пошел дождик/ а они без зонтиков та/ и/ думают что это капает наверное/ Карлсон/ слезы льет/ и они сказали/ ма-ама-а/ почему мы/ у нас/ на нас капает какой-то/ Карлсон наверное плачет// вот/ и они/ а потом/ они/ а*

*потом они поняли/ что это идет дождь/ а потом/ этот дождь/ этот дождь был волшебный/ на/ на них наkapала этот дождь/ и они/ прев/ превратились в невесту с женихом//*

### **Галя У.**

*Пошла одна де-евочка/ пешком/ и встретила парня// и там не возмись/ деревья стали расти/ высо-око/ превысо-око// а небо-о/ высокое-высоко-оя-я/ потом/ пошли/ давай с тобой дружить/ ну давай// потом/ ну/ знакомятся они/ давай меня зовут Маша/ и говорит/ а меня зовут Сема/ потом/ они пошли на балкон/ а потом/ потом на лавочку сели и вдруг/ поднимаются/ до-ождь капает/ а зонтик поднимается вверх/ а этот/ это волшебный/ волшебная болезнь/ и когда вот так повернется/ и они/ ж/ жених и невеста//*

### **Ваня К.**

*Митсубиши// черного// э/ киа рио только красная/ но я люблю киа рио/ мне только/ киа рио черное не нравится/ мне нравится киа рио красное// ну немножко// потому что/ там когда я зашел в салон там мне так понравилась эта машина// ну/ где/ наш старый дом/ где мы/ там были два меся/ ы/ ы/ три месяца/ э пока наш/ дом/ ремонтировали// нет/ это/ это наш дом/ а там рядом/ с домом еще немножко дальше есть салоны всякие// Киа рио салон/ салон митсубиши// ну папы нравится ну/ э/ берене/ ну/ потому что/ вот папа/ гонял на берене так долго/ очень быстро и на нашей машине так быстро гонял//*

### **Даша Г.**

*У бабушки там/ нет/ я/ я там построила замок// из лего// Ну/ ну я половинку сама/ и с дедушкой потом вместе/ потому что там слишком трудно//*

**Кирилл К.**

*У меня еще есть подсолнухи// вот/ он дает солнышки/ а солнышки это деньги/ вот/ если у меня там стреляют// стоит сто рублей/ то/ у всех солнышек берешь солнышки/ но они сами выдают тебе/ быстро берешь/ у тебя сто рублей можешь ставить// А если у тебя оно пока что не откроется это солнышко// ты можешь отвлечься и нажать// чем больше денег/ тем лучше// просто/ вот/ ждать/ когда солнышко ну/ созреет/ это солнышко// оно/ вот так/ чуть-чуть светлеет-светлеет этот подсолнух/ и солнышко// А еще у них там с бассейном// из бассейна такие зомби в звездочках вылазит/ бывает и два вот так вот вылазят// У меня есть водное растение/ ну/ как кактус/ только а еще/ какой-то там у меня есть зомби/ еще/ а еще есть с палкой такой в спортивном/ бежит-бежит-бежит/ он может маленькую картошку вот так вот перепрыгнуть/ он/ такой палку ставит/ а потом у него нет палки// он ее использовал// Они там вот так вот сделала/ и еще исчезла/ а потом он такой идет/ хоп/ нету руки// бым/ нету головы/ а если нету головы/ то он уже падает/ а еще он может вот так вот//*

**Миша Н.**

*Вот иду один раз в лес/ вижу там стоит дом на курьих ножках/ у него вместо ног огромное дерево/ я захожу/ а там бабка ест печку/ и я говорю/ бабка ест другую печку/ а она потом/ как съела дом/ и побежала в туалет/ сказала одной тетеньке привет/ также как и Витя/ привет тетенька//*

**Максим Г.**

*Я был дома/ это/ как его там// и-игрался/ смотрел телевизор/ ну/ смотрел про динозавров фильм/ как/ как сы/ зеленые злые большие*

*динозаврика хотели/ съесть другие/ много динозавров// которых/ они уфали/  
уехал/ а злые динозавры последовали за ними/ плохие/ эти которые//*

*И-и/ там злые динозавры/ последовали/ по земле/ за ним/ там злые//*

*А/ а/ потом эти динозавры добрые оказались на берегу/ потом злые  
динозавры их нашли и съели//*

### **Федя Р.**

*Первую серию/ э/ я расскажу первую серию/ фу вторую серию// короче/  
там/ эти как/ подошел по/ прыгал/ прыгнул пират/ вот/ а прыгнул он не туда  
куда надо/ и он/ из-за этого получилось у всех два-два/ а было три-три/ во/ ну  
короче они там так сражались во/ не понятно как вообще/ потому что  
там/ это/ как потом все/ это делали они вот/ подо-шли/ просто они к  
пиратам/ а там было два пирата вообще-то/ плохих/ вот одного связали/  
одного вообще/ один пират был плохой/ он был с лопатой/ и вот его  
отвлекали/он копал/ он подошел/ тык-нул ему в живот такой/ э/ взял лопату  
у/ так вот/ у его слабая/ одного связал/ эти/ а положили туда/ освободили  
еще на или/ у так я просто рассказываю/ там вообще/ у /история смешная  
более//*

### **Даша Г.**

*Э/ когда мама пошла на совещание/ она/ э/ как там// Нет/ нет/ на  
совещание/ директор шк/ школы сказал что мы поступили в эту школу//  
Ничего просто трудились чтобы поступить// Моторика это лепить//  
Риторика это человек путешествует по городу и загадывает слова// ну  
чет/ четко говорить/ и еще там/ рисования/ логика это для развития/ и еще  
математика/ чтение/ изо это рисовать/ а еще окружающий мир сегодня  
будет/ и английский//*



**Миша Н.**

*Витенька-а пошел к баб/ мы/ мы остались с бабушкой ночевки и/ потом когда бабушка зас/ хотела уже засыпать/ Витенька стал говорить что он хочет/ фу/ Митенька стал говорить что он хочет кушать/ а они-и как смеяться/ а потом я стою на корточки и начинаю пердеть/ потом так смешно/ потом бабушка кричит/ спасайся кто может сейчас будет плохой запах//*