

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования «Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет»

*На правах рукописи*

Михайлова Екатерина Сергеевна

**Жанровые характеристики нарративов  
у детей младшего школьного возраста**

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

10.02.19 – Теория языка

**Научный руководитель:**  
доктор филологических наук,  
доцент О. А. Дмитриева

Волгоград – 2015

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Введение</b> .....	<b>3</b>
<b>Глава 1. Детский нарратив как объект лингвистического исследования</b>	<b>9</b>
1.1. Речевые характеристики детей младшего школьного возраста .....	<b>9</b>
1.2. Конститутивные признаки нарратива .....	<b>36</b>
1.3. Методы и приемы лингвистического изучения детских нарративов	<b>62</b>
1.4. Выводы по главе 1 .....	<b>67</b>
<b>Глава 2. Структурные, персонажные и ценностные характеристики нарративных жанров у детей младшего школьного возраста</b> .....	<b>72</b>
2.1. Жанрово-нарративная специфика сказки .....	<b>72</b>
2.2. Жанрово-нарративная специфика анекдота .....	<b>115</b>
2.3. Выводы по главе 2 .....	<b>158</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>162</b>
<b>Библиография</b> .....	<b>168</b>
<b>Приложения</b> .....	<b>199</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Данное диссертационное исследование выполнено в русле нарратологии и генристики. **Объектом** изучения является детский нарратив. В качестве **предмета** выступают его жанровые характеристики применительно к сказкам и анекдотам, продуцируемым детьми младшего школьного возраста.

**Актуальность** исследования обусловлена следующими моментами: 1) нарратив является одним из основных форматов коммуникации, вместе с тем его жанровые варианты изучены еще недостаточно; 2) нарратив выступает одним из показателей становления языковой личности, при этом этапы развития нарративной компетенции у детей требуют лингвистического осмысления; 3) к числу употребительных нарративных жанров детской речи относятся сказки и анекдоты, однако эти речевые жанры, по нашим данным, еще не были предметом лингвистического анализа.

В основу работы положена следующая **гипотеза**: детский нарратив характеризуется определенными жанровыми особенностями; нарративный подход к изучению детской речи позволяет установить уровни сформированности коммуникативных компетенций; существуют определенные специфические признаки в нарративах сказки и анекдота, продуцируемых детьми младшего школьного возраста.

**Цель работы** – жанровая характеристика нарратива, продуцируемого детьми младшего школьного возраста применительно к сказкам и анекдотам.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

- 1) определить конститутивные признаки нарратива, продуцируемого детьми;
- 2) разработать методику лингвистического изучения детских нарративов;
- 3) охарактеризовать жанровые особенности нарративов «сказка» и «анекдот», продуцируемых детьми младшего школьного возраста;

4) установить индикаторы сформированности нарративной компетенции у детей младшего школьного возраста применительно к жанрам «сказка» и «анекдот».

**Материалом исследования** послужили диктофонные записи речи младших школьников длительностью 2 709 минут (что составило 521 сказку), 1 804 минут (что составило 582 анекдота), а также письменные тексты: 318 сказок и 431 анекдот. Всего было проанализировано 1 852 нарратива.

В работе использовались следующие **методы исследования**: содержательный анализ научных понятий, методы индукции и дедукции, дефиниционный анализ, разговорный анализ, метод явного структурированного наблюдения, метод скрытого структурированного наблюдения, лонгитюдный анализ, прием количественных подсчетов, нарративный анализ, дискурс-анализ, контекстологический анализ, метод опроса (анкетирование и интервьюирование), дистрибутивный анализ, интерпретативный метод, лингвистический анализ, интертекстуальный анализ, корреляционный анализ.

**Степень разработанности темы исследования.** Проблематика изучения детской речи неоднократно привлекала к себе внимание исследователей. Детально разработаны вопросы, касающиеся аспектов развития детской речи (Н. М. Аксарина, А. Н. Гвоздев, Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковский, А. М. Шахнарович). В лингвистической литературе получили освещение различные аспекты нарратологии (А. С. Александров, А. G. Amsterdam, J. Bruner, P. Brooks, P. Gewirtz, A. Geary, R. M. Heman, B. S. Jackson, G. van Roermund, M. Sternberg). Вместе с тем требуют изучения жанровые характеристики детского нарратива. В научной литературе детально охарактеризованы жанры «сказка» и «анекдот» (Н.П. Андреев, В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, М.В. Воробьева, С.В. Дороница, Т.В. Зуева, М.С. Каган, А.В. Карасик, Е. Я. Курганов, Е.М. Мелетинский, А.И. Никифоров, Э.В. Поменранцева, В.Я. Пропп, Ю.М. Соколов, В.В. Химик, Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев, Ю.И. Юдин), однако специфика этих жанров, продуцируемых детьми, еще не была предметом специального анализа.

**Теоретической основой** данной работы послужили труды по нарратологии (Р. Барт, К. Бремон, Й. Брокмейер, Р. Харре, А. Ж. Греймас, Ж. Деррида, Ж. Женетт, Ю. М. Лотман, П. Рикёр, Н. Д. Тamarченко, Б. В. Томашевский, Е. Г. Трубина, Ю. Н. Тынянов, В. И. Тюпа, Б. А. Успенский, В. Е. Хализев, В. Я. Шабес, В. Б. Шкловский, В. Шмид), труды по онтолингвистике (Ю. П. Князев, Е. С. Кубрякова, Н. И. Лепская, С. В. Плотникова, И. В. Утехин, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева, М. Р. Львов, Н. Е. Богуславская, И. Н. Горелов, М. Б. Елисеева, Н. В. Уфимцева, А. П. Сдобнова, О. В. Кошечева, М. П. Феофанов); по теории дискурса (Н. Д. Арутюнова, А. Г. Баранов, М. М. Бахтин, Л. Витгенштейн, И. Гоффман, Т. ван Дейк, В. З. Демьянков, Е. Ю. Ильинова, В. И. Карасик, В. Б. Кашкин, А. Е. Кибрик, Н. А. Красавский, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, В. А. Митягина, А. В. Олянич, В. М. Савицкий, К. Ф. Седов, Г. Г. Слышкин, Ю. С. Степанов, М. Фуко, Й. Хёйзинга); труды по генриктике (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, А. Вежбицка, В. Е. Гольдин, В. В. Дементьев, Т. Г. Ренц, М. Ю. Федосюк, V. Bhatia, J. Corbett); труды по лингвистике текста (Е. Е. Анисимова, Н. С. Валгина, В. В. Виноградов, И. Р. Гальперин, Ю. А. Сорокин, Н. А. , Е. Ф. Тарасов, З. Я. Тураева) труды по психолингвистике, в которых анализируются особенности детской речи (Е. Н. Гуц, Н. А. Лемяскина, А. А. Леонтьев, Ж. Пиаже).

**Научная новизна** работы заключается в: 1) установлении конstitutивных признаков детского нарратива; 2) построении модели его описания; 3) характеристике жанрового своеобразия детского нарратива применительно к сказке и анекдоту, продуцируемым детьми; 4) установлении критериев сформированности нарративной компетенции у детей младшего школьного возраста.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что данная работа вносит вклад в развитие нарратологии, генриктики и онтолингвистики, уточняя характеристики нарративных жанров в детском коммуникативном поведении.

**Практическая ценность** работы связана с возможностью использова-

ния полученных результатов в курсах языкознания, лексикологии и стилистики русского языка, спецкурсах по теории дискурса, нарратологии, жанрам речи, онтолингвистике.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Нарратив, продуцируемый детьми, сводится к следующим конститутивным признакам: 1) вербальное изложение события, 2) упорядоченное во времени, 3) показанное с точки зрения рассказчика, 4) с учетом его жизненного опыта, 5) с учетом лексико-фразеологического, морфологосинтаксического и жанрово-стилевого своеобразия речи ребенка младшего школьного возраста.

2. Нарративная компетенция представляет собой разновидность коммуникативной компетенции, состоящую в умении последовательно излагать информацию о событии, выделяя его этапы, участников, место и отношение к предмету повествования в соответствии с нормами социального взаимодействия, принятыми в определенной культуре.

3. Нарративное представление сказки в речи современных детей младшего школьного возраста характеризуется следующими основными признаками: 1) значимый пропуск кульминации, 2) построение повествования в виде квеста - последовательного прохождения определенных испытаний по заданному алгоритму в зависимости от разновидности сказки, 3) креативное соединение разнородных культурных сюжетов и аллюзий в сказочном нарративе.

4. Нарративное представление анекдота в речи младших школьников характеризуется следующими основными признаками: 1) активное внедрение персонажей из мультфильмов, детской литературы и компьютерных игр в сюжеты анекдотов, 2) активный метатекстовый контроль внимания адресата и стремление получить эксплицитную оценку рассказывания анекдота, 3) игровое перевоплощение рассказчика в персонажа анекдота (речевая маска).

5. Индикаторами сформированной нарративной компетенции в речи детей младшего школьного возраста являются следующие признаки: 1) дис-

курсивное распределение элементов события в их последовательности, 2) упорядочение отнесения повествования к прошедшему, настоящему либо будущему времени, 3) наличие комментариев в случаях возможного недопонимания со стороны адресата, 4) понимание жанрово-ситуативной цели нарратива.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследований докладывались на научных конференциях: на заседаниях научно-исследовательской лаборатории Волгоградского государственного социально-педагогического университета «Аксиологическая лингвистика» (2011–2015), IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования» (Москва, 20 апреля 2012 г.), VI Международной научно-практической конференции «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире – 6» (Волгоград, 15 февраля 2012 г.), IX Международной научно-практической конференции «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире – 9» (Волгоград, 6 февраля 2015 г.), Международной научно-практической конференции «Педагогика, лингвистика и информационные технологии», посвящённой 90-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной (Елец, 28–29 сентября 2012 г.), Международной научной конференции «Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики» (Волгоград, 8 февраля 2012 г.), IV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы», (Волгоград, 22–24 октября 2012 г.), VII Международной научной конференции «Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики» (Волгоград, 6 февраля 2013 г.), Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества» (Тамбов, 29 ноября 2013 г.), ежегодной Международной конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики» (Екатеринбург, 1–2 февраля 2013 г.), Всероссийской конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения профессора И. А. Фигуровского «Актуальные

проблемы современного языкознания и методики преподавания языка» (Елец, 20–22 ноября 2014 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований» (Ростов-на-Дону, 27 февраля 2014 г.).

По теме диссертации опубликовано 12 работ общим объемом 4,4 п. л., 3 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России.

**Структура.** Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения и включает библиографию и приложение.

## ГЛАВА 1. Детский нарратив как объект лингвистического исследования

### *1.1. Речевые характеристики детей младшего школьного возраста*

Языковая личность «ребенок» представляет интерес для различных направлений лингвистики, одним из которых является онтолингвистика, или лингвистика детской речи, всесторонне изучающая речевую деятельность ребенка на различных этапах онтогенетического развития, а также выявляющая особенности овладения детьми системы родного языка. В разные промежутки времени отечественные и зарубежные ученые-лингвисты проявляли большой интерес к изучению речи ребенка. Приведем краткий исторический обзор работ, посвященных исследованию детской речи.

Первые зарубежные публикации, посвященные детской речи, были напечатаны в журнале «Mind» в 1877 г. Автором первой статьи был философ, психолог и историк Ипполит Тэн, проанализировавший и описавший речь своей маленькой дочери. Следующая публикация в этом же журнале принадлежала Чарльзу Дарвину, где он разместил фрагменты своего дневника с зафиксированными речью и описанием коммуникативного поведения его маленького сына. Немецкий физиолог Вильям Прейер проанализировал и опубликовал речевое поведение своего сына Акселя. Одним из значимых трудов, внесших большой вклад в изучение детской речи, принадлежал Кларе и Вильгельму Штернов («Die Kindersprache»). В 30–40-х годах XX в. был опубликован четырехтомный труд Вернера Леопольда «Речевое развитие ребенка-билингва», где последний том представлял собой дневниковые записи речи его детей. Интенсивные дневниковые записи велись в 60-х годах в Кракове под руководством профессора Шумана. Хотелось бы отметить, что первоначальные исследования детской речи велись лингвистами, в качестве испытуемых выступали их собственные дети.

Выдающийся лингвист И. А. Бодуэн де Куртене первым проанализировал современные и предшествующие исследования детской речи, вел подробные записи речи своих детей и отметил значимость этого материала для теоретической лингвистики. Начиная с 20-х годов XX в. материалом для онтолингвистических исследований послужили не только дневниковые записи ученых, которые, к сожалению, часто отличались фрагментарностью, а также отсутствием пояснений и интерпретаций, но и данные экспериментов, которые основывались на тщательно спланированном наблюдении либо кросс-секционных методах, т.е. сопоставлении речи разных детей одного возраста, в том числе говорящих на разных языках.

В России первые печатные труды, посвященные описанию детской речи, появились в 80-е годы XIX в. и были напечатаны в «Русском филологическом вестнике». А. И. Александров (1883 г.) и В. А. Благовещенский (1886 г.) привлекли внимание исследователей к детской речи и открыли новое направление в науке [Львов, 2002, с. 176–177]. Отметим, что в первой половине XX в. наблюдается подъем интереса к изучению детской речи со стороны ученых разных специальностей. Наиболее значимой работой является исследование В. П. Вахтерова, который проанализировал закономерности речевого развития ребенка. К тому же времени относятся и работы выдающегося психолога Л. С. Выготского, в которых он опирался на материалы детской речи, объясняя «общий генетический закон культурного развития» [Выготский, 1983, с. 145], анализировал речевое развитие ребенка в контексте развития его мышления и, в частности, способности к обобщению. В дальнейшем учение Л. С. Выготского получило развитие в трудах его непосредственных учеников и последователей, занимавшихся преимущественно не нормой, а патологией речи и мышления – А. Р. Лурией, Р. Е. Левиной, Ж. И. Шиф и др.

В 20-е годы XX в. в России появились и собственно лингвистические исследования, в которых детская речь рассматривалась как объект, заслуживающий детального описания. На тот момент ведущим исследователем в области детской речи являлся Н. А. Рыбников. Он проводил не только соб-

ственные исследования, но и занимался организационной работой, направленной на соби́рание имеющихся материалов, тем самым побуждая других авторов к наблюдению и анализу развития детской речи, ведению дневников, разработке соответствующих методических подходов. Все полученные материалы были собраны им в книге «Язык ребенка» (1926 г.), в которой автор рассмотрел основные моменты развития речи ребенка от рождения до подросткового возраста на основе значительного по объему фактического материала. Н. А. Рыбниковым были выпущены библиографические справочники по исследованию детского языка, а также сборник статей «Детская речь» (1927 г.), где была проанализирована проблема методов изучения детской речи, кроме того им был собран большой архив записей детской речи и детских рисунков. Отметим, что, несмотря на лингвистический характер исследований, опубликованных в сборнике «Детская речь», его книга была результатом работы объединенной комиссии по детскому языку при Институте экспериментальной психологии и Центральном педагогическом институте.

Известный писатель К. И. Чуковский также внес большой вклад в изучение детской речи. В своей книге «От двух до пяти» (первое издание под названием «Маленькие дети» вышло в 1928 г.) на большом практическом материале он показал, что ребенок дошкольного возраста обладает «огромной речевой одаренностью», а также, основываясь на анализе речи взрослых, быстро усваивает правила родного языка. Детское словотворчество, по мысли автора, является одним из феноменов детства. К. И. Чуковский считал, что, «начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти – шести годам, эту гениальность утрачивает» [Чуковский, 1990, с. 19]. Материалы, собранные К. И. Чуковским, имеют большую научную ценность, они послужили базой для дальнейшего изучения речи детей дошкольного возраста.

Другой исследователь детской речи А. Н. Гвоздев собирал данные речевого развития своего сына Жени, а затем подверг их лингвистическому анализу и обобщению. В дневнике наблюдений, который А. Н. Гвоздев вел с

1923 г. по 1930 г., были впервые учтены недостатки дневниковых записей, осуществляемых неспециалистами. В своем исследовании А. Н. Гвоздев проанализировал овладение ребенком различных элементов родного языка, последовательность и причины его усвоения. Фиксация речи велась во время повествования или непосредственно после, регистрировались лишь те элементы речи, в которых исследователь был уверен, благодаря чему обеспечивалась высокая точность и надежность материалов дневника. Записи речи делались с использованием фонетической транскрипции и часто сопровождались пояснением ситуации, в которой прозвучало детское высказывание, что было существенным для последующего анализа. Результаты многолетних наблюдений были обобщены А. Н. Гвоздевым в двух монографиях: «Усвоение детьми звуковой стороны русского языка» и «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка», которые позднее вместе с ранее изданными статьями вошли в большое однотомное издание «Вопросы изучения детской речи» (1961 г.). По признанию М. Р. Львова, именно А. Н. Гвоздев «основал подлинно лингвистическое направление в изучении детской речи» [Львов, 2002, с. 180].

Современные исследователи детской речи, такие как Ю. П. Князев, Е. С. Кубрякова, Н. И. Лепская, С. В. Плотникова, И. В. Утехин, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева и др., занимаются анализом речи детей с различных позиций, которые условно можно разделить на несколько групп, согласно направлению и теме исследования. Так, например, вопросы усвоения грамматики проанализированы в работах следующих ученых: А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнаровича и др. В. А. Добромысловым, М. Р. Львовым, М. П. Феофановым были исследованы особенности грамматического строя речи школьников. Анализом словарного состава слова у детей различных возрастных группы, а также особенностью осознания лексического значения слов занимались Н. Е. Богуславская, И. Н. Горелов, М. Б. Елисеева, Н. В. Уфимцева и др. В работах А. М. Шахнаровича и Н. М. Юрьевой рассмотрено развитие семантического компонента языковой

способности детей. Таким образом, учеными были выделены характерные для детской речи черты.

Относительно семантики установлено, что в детской речи происходит постепенное, плавное усвоение семантической структуры слова, в связи с этим порой имеет место неверное понимание вторичных значений некоторых лексем. В. К. Харченко отмечает, что перенос наименований происходит по метаморфическому типу. Исследователь разделяет детские метафоры на 2 типа: первый – это непреднамеренные метафоры, т.е. не замечаемые самим ребенком, при этом самой частотной группой, как отмечает В. К. Харченко, являются субстантивированные языковые единицы (*муравьиный улей*). Ко второй группе относятся преднамеренные метафоры. Основным возрастом, использующим преднамеренные метафоры, является старший дошкольный и младший школьный возраст (*Прямо солнышко в окне забилося*). Исследователи считают, что иногда дети усваивают переносное значение быстрее и лучше, нежели прямое (*Давление в трубах, бабушкино давление*). В детском возрасте наблюдается недостаточное овладение семантикой многих лексем, как моносемантических, так и полисемантических. Если в возрасте 5–7 лет у ребенка формируются родовидовые понятия, то к 9–10 годам формируются синонимические и антонимические, но наибольшей частотностью обладают синтагматические связи (*осень – листовая*). Находят свое отражение в детской речи и каламбурные ассоциации, а также слова-реакции (*Золотая осень, лягушка – квакушка, мастер – фломастер*).

Лексикон младших школьников также довольно подробно описан в отечественной лингвистике; перечислим некоторые исследования. А. П. Сдобнова проанализировала лексикон школьника с позиции состава и структуры, охарактеризовала его как активно формирующуюся систему, определяющим фактором которой является социальный фактор, а именно возраст [Сдобнова, 2011, с. 224]. С. В. Плотникова изучила закономерности развития лексикона ребенка раннего, дошкольного и младшего школьного возраста и предложила следующую классификацию детского лексикона:

1) единицы, эквивалентные по смыслу «взрослым» словам, но образованные по другой модели (*волкин* вместо *волчий*);

2) единицы, совпадающие по форме со «взрослым» словом, но наделяемые иным смыслом (*Почему самолет так бурлит?*);

3) единицы, модифицированные по форме, в силу ее осмысления ребенком (*бутерврот* вместо *бутерброд*);

4) единицы, заполняющие лакуну в нормативном языке, в котором отсутствует слово для выражения данного смысла (*анекдотить, стекленок*) [Плотникова, 2011, с. 224].

Словотворчество, являющееся характерной чертой детской речи, также получило лингвистическое освещение. Пик словотворчества приходится на дошкольный возраст, но в речи младшего школьника этот процесс также не прекращается. А. Г. Тамбовцева выделила три типа словотворчества: речевые ошибки, собственно словотворчество, ориентировочные действия. Кроме того, ученый выделил три периода овладения детьми процессами словообразования: период накопления и формирования (3–4 г.), период активного освоения словообразования (4–6 л.), период усвоения норм и правил словообразования. Данный период характеризуется снижением интенсивности словотворчества (5–7 л.).

Данную точку зрения разделяют А. М. Шахнарович и Н. М. Юрьева, установившие, что активность словообразования приходится на возраст от 3 до 7 лет, при этом все факты языкового творчества детей исследователи относят к неузואльным, т. е. ненормативным, иными словами, окказиональным. Под окказионализмом понимается речевое новаторство, рассчитанное на употребление в конкретной речевой ситуации или контексте. Окказионализмы в отличие от узואльных слов не претендуют на распространение и закрепление в речи. Детские новообразования также не относятся к неологизмам, т. к. неологизмы – это слова, созданные для обозначения нового предмета или понятия по законам того или иного языка. Исследователи выделяют более 30 видов окказионализмов: слова-беззаконники, слова-экспромты, сло-

ва-самоделки, слова-метеоры, слова-однодневки, индивидуально-авторские слова, индивидуализмы и т. д. Окказионализмы обладают определенными признаками: принадлежность к речи, творимость, производность, ненормативность, экспрессивность, номинативная факультативность. При словообразовании дети часто используют следующие словообразовательные способы: аффиксальный, безаффиксальный, префиксно-суффиксальный, сложение слов, сращение лексем, контаминация [Земская, 1979, с. 14]. По частотности в речи детей преобладают уменьшительно-ласкательные суффиксы, а также существительные со значением преувеличения. В связи этим онтолингвисты выделяют наиболее распространенные суффиксы *-тельн, -тель, -ник, -ец, -к, -е, -и, -ова, -ость, -от, -ин*.

В большей мере, окказионализмы можно отнести к речевым инновациям. С. Н. Цейтлин, анализируя детские речевые инновации, под которыми понимает «языковой факт, зафиксированный в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении», отмечает, что моделью деривационных процессов для детских инноваций служат осознаваемые ребенком отношения между языковыми единицами, существующими в нормативном («взрослом») языке словами или словоформами [Цейтлин, 2011, с. 329–336].

Анализ лексического состава детской речи позволил выделить в ней присутствие следующих групп слов: слова-паразиты (*блин, ну, эт самое, вот, значит, как сказать, понимаешь*), жаргонизмы (*палево*), сленг (*матеша*), а также мемы (*няшный, мимими*).

Рассмотрим данные группы слов более подробно. В лингвистике существует ряд определений, характеризующих слова-паразиты. Л. В. Щерба называл подобные слова «упаковочным материалом», «незнаменательная лексика», «лишние слова» [Сиротинина, 1988, с. 3–9], «вставные элементы» [Ладыженская, 1985, с. 195], «слова-заменители» [Земская, 1979, с. 14]. Согласно «Словарю-справочнику лингвистических терминов»: «Слова-паразиты – это слова или словосочетания, вносимые в речь, но не несущие никакой смысловой нагрузки. Такое явление наблюдается или в связи с недо-

статочной высокой речевой культурой говорящего, или в связи с тем, что говорящий затрудняется в выборе слова, не решается вполне определенно высказать мысль и т. д. *Значит, так сказать, собственно говоря, видите ли, ну, того, вот* и т. д.» [Розенталь, Теленкова, 1976, с. 546]. Очевидно, слова-паразиты более свойственны детям в связи с еще неразвитыми компетенциями, относительно взрослой языковой личности наличие слов-паразитов можно охарактеризовать как несформированность компетенций. Мы не ставим перед собой цель проанализировать слова-паразиты с позиции лингвистики, во второй главе, посвященной анализу детского нарратива, мы указываем на их наличие в речи детей, но, справедливости ради, надо отметить тот факт, что слова-паразиты – явление, заслуживающее внимание лингвистов. В настоящее время существует ряд направлений, изучающих слова-паразиты, перечислим некоторые из них: с точки зрения лингвоэкологии общения [А. Д. Васильев, 2003; О. В. Трофимова, 1995; Н. Н. Шардакова, 2002], с точки зрения функционального потенциала в рамках дискурса [Ю. В. Дараган, 2000; А. Д. Шмелев, 1998], с позиции информационного шума [С. П. Петрунина, 2005] и многие другие.

К словам-паразитам относятся слова с ослабленным лексическим значением: частицы, вводные слова, местоимения.

Н. М. Тимченко, в ходе пилотажного исследования, проведя анкетирование школьников, выделил следующие типы жаргонизмов:

1) Существительные: *лох, чувак, чел, прикид, приколы, параша, даун, тема, базар, фигня, понты, тело, хавка, дискач, копец, шара, халява, крышка.*

2) Глаголы: *отвали, отвянь, не свисти, гонишь, забьем, заколебал, задолбал, обломать, прикинь, офигел, зашибись, приколись.*

3) Наречия: *клево, офигенно, прикольно, отстойно, влом, параллельно, сине-фиолетово.*

4) Устойчивые словосочетания и предложения: *базара нет, канай отсюда, ё-моё, ёлы-палы, блин-даешь, ни фиги себе, я не в курсах.*

Согласно тематике, предложена следующая классификация жаргонизмов в речи школьников:

- 1) Наименование людей по качеству их характера: *овца, козел, лох, тормоз, шестерка, ботаник, дятел, дебил.*
- 2) Наименование людей по родству: *предки, пахан, мутер, маманя, браток, братан, сеструха, папаня, папаша.*
- 3) Пища и процесс ее поглощения: *хавать, хавчик.*
- 4) Бытовая техника: *комп, мобила, телик, ящик, видак.*
- 5) Наименование людей по профессии: *мент, бомжара, водила, училка.*
- 6) Деньги: *бабло, капуста, зелень.*
- 7) Состояние, оценка: *клёво, классно, супер, ништяк.*

Прагматический потенциал жаргонизмов заключается в следующих принципах. Во-первых, школьники (согласно данным анкетирования) полагают, что использование жаргонизмов делает речь понятнее для друзей, во-вторых, считают, что это модно, современно, в-третьих, – необходимы в качестве связки слов; и наконец, жаргонизмы помогают преодолеть недостаток слов [Тимченко, www].

Говоря о жаргоне, следует подчеркнуть психологическую подоплеку данного явления, чрезвычайно распространенного у детей и подростков. И. Кон отметил: «Вводимые подростками термины, – писал по этому поводу психолог И. С. Кон, – грубы, подчеркнута условны, сплошь и рядом словам придается смысл, противоположный их нормальному значению. Но этот условный, молодежный жаргон, существовавший, кстати сказать, во все времена, выполняет весьма важные коммуникативные функции» [Кон, 1989, с. 226].

Относительно сленга отметим, что для детей младшего школьного возраста он менее характерен, нежели для подростков и молодежи, однако отдельные единицы встречаются в речи детей. Сленг – своеобразная игра, сродни словотворчеству, характерному для детского возраста, но, с позиции социолингвистических параметров, сленг является маркером принадлежно-

сти к той или иной группе, что становится более актуальным для младших подростков (11 лет).

Интересным, с точки зрения лингвистики, является такое понятие, как мем. Впервые понятие *мем* ввел английский биолог Ричард Докинз в книге «The selfish gene». Под мемом понимается «единица хранения и передачи информации в сфере культуры» [Кронгауз, 2012]. Среди мемов Р. Докинз называл мелодии, идеи, модные словечки и выражения и т.д. Мемы распространяются как горизонтально, в пространстве, т. е. от человека к человеку, так и вертикально, во времени, от поколения к поколению. Характерными чертами мема исследователи считают нелепость, необычность фразы, выпадение из обычного ряда реплик, повтор фразы с различными эмоциональными окрасами, фонетическое и интонационное устройство фразы, особое использование в процессе коммуникации, а также модность употребления. В лексиконе младшего школьника активно представлены мемы: *Всеки Ему!* *Няшный (няфный)*, *мимими*, *всем бобра*, *нараш*, *Ктулху*, *Путен таг*. С позиции социолингвистики, мемы популярны именно в детском и подростковом периоде. Если дети копируют использование мемов, наблюдая за старшими братьями и сестрами, то подростки представляют собой оптимальную среду для распространения мемов в связи с долгим пребыванием в виртуальной реальности. Очевидно, этим объясняется отпечаток молодежной субкультуры в структуре и содержании мемов.

Мем, как и сленг, является своеобразным социальным маркером «свой» в социуме, в нашем случае, в детском и подростковом, и выступает как модная языковая единица. Иными словами, мы видим доказательство правоты позиции Э. Сепира: «Он говорит как мы» равнозначно утверждению «Он один из наших» [Сепир, 1993, с. 232]. О. А. Дмитриева считает, что для изучения моды в языке требуется, прежде всего, выделение определенного языкового материала, маркированного с точки зрения понятия *мода*, а также характеристики языковой личности, активно оперирующей данными языковыми единицами с целью поддержания статуса. Ученый выделил следующие

признаки моды: «периодичность, актуальность, цикличность, доминирование, проявление в различных сферах, а также частотность» [Дмитриева, 2014, с. 537]. Языковая мода – это социальный феномен, являющийся поведенческим регулятивом с одной стороны, с другой – характеристикой языковой личности. Проявляется языковая мода на всех языковых уровнях: фонетическом, синтаксическом и др. Использование модных языковых единиц расценивается в социуме не однозначно. С одной стороны, данные языковые единицы демонстрируют причастность к адресанту (адресантам), с другой стороны, – специальное возвышение статуса и подчеркнута лидерскую позицию. Как отмечает другой исследователь, О. Б. Сиротина, для речи носителей разговорных типов характерна погоня за модой, и дети младшего школьного возраста не являются исключениями из правил. К модным относятся следующие элементы речи: жаргонизмы, максимальная сниженность речи, или наоборот, «высокая» книжность, насыщенность иностранными словами [Сиротина, 1988, с. 3–9].

Так или иначе, вопрос соответствия детской речи литературной норме актуален как для лингвистов, так и для педагогов. Как устная речь ребенка, так и письменная должны соответствовать выдвигаемым нормой требованиям.

Как мы видим из вышеприведенных исследований, языковая личность – явление динамичное, характеризующееся качественными изменениями различных параметрических данных, как физиологических, психологических, так и социальных. Соответственно, логично рассматривать периоды формирования тех или иных компетенций. Информативной для исследователей языковой личности ребенка представляется модель языковой личности, предложенная Г. И. Богиним, выделившим 60 компонентов и представившим ее в виде куба, где по одной оси представлены аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика); по другой оси – основные виды речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо); по третьей оси – оценочные суждения, т.е. уровни качества: правильность насыщенности, адекватный выбор и т.д. Г. И. Богин выделил пять уровней речевой способности и на основе фор-

мирования уровней языковой личности, в зависимости от возраста, составил таблицу, в которой представлены уровень языковой личности, возраст формирования уровня, возраст стабилизации уровня, возраст завершения формирования уровня [Богин, 1980]. Ученый считает, что первым уровнем – сигнальной системой, ребенок начинает овладевать еще до года, стабилизируется данное умение в возрасте 5 лет, окончательно формируется в 7–8 лет. Вторым уровнем – интериоризацией речи, ребенок начинает овладевать в 3–4 г., стабилизирует свое умение в 7–8 лет и завершается процесс в 9–10 лет. Третий уровень – собственно интервербальные связи, начинает формироваться в 5–8 лет, стабилизируется в 11–15 лет и возрастом завершения формирования является период 18–30 лет. В возрасте 9–11 лет начинает формироваться четвертый уровень, на котором формируется система ассоциативных связей, стабилизируется данный уровень в возрасте 16–18 лет и далее совершенствуется без возрастных ограничений. Последний – пятый уровень, творческий, начинает формироваться в 11–15 лет, стабилизируется в 30–40 лет и совершенствуется до конца жизни. Как мы видим, основные периоды формирования языковой личности приходятся на младший школьный возраст, поскольку в этом возрасте формируются физиологические, психологические (активно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, формируется большой объём знаний и умений), социальные, личностные новообразования, а также совершенствуются умения согласовывать свои действия с участниками совместных игр, с опорой на общественные нормы поведения.

Нельзя не отметить безусловное влияние речи взрослых на формирование детской речи. Исследователи установили, что существует так называемый этап изживания особенностей детского языка, когда в определенный период позднего онтогенеза детская и взрослая языковая системы сложно взаимодействуют. Одной из примет перехода школьника от «детского» языка к «взрослому» является изменение соотношения между творчеством и стереотипностью. Отмечается, что с определенного возрастного периода воспроизводство не только доминирует на лексическом уровне языка, но распростра-

няется на более крупные единицы. Общим признаком, формирующимся у большинства детей в период между начальной и средней школой, является ослабление ситуативности, протекающей как постепенное усложнение системы средств выражения понятий [Орлова, 2012, с. 14–18].

Однако отмечается и общность, как в взрослой, так и в детской речи – это единая порождающая причина этих явлений – наивное языковое сознание [Доброва, 2011, с. 36–40]. Очевидно, что детская языковая картина мира будет отличаться от взрослой рядом параметров: языковой компетенцией, фоновыми знаниями, ценностями, стратегиям и тактиками, стереотипами и т. д.

При анализе детской речи ученые учитывают не только как говорят дети, но и время, место, возрастные особенности коммуникантов, их жесты и мимику. Для младшего школьного возраста характерна повышенная эмоциональность, которая выражается не только вербально, но и невербально.

Ребёнок, являясь языковой личностью, живущей в обществе, входит во множество различных социальных групп, таких как семья, учебная группа, дружеская компания и т. д., где он выполняет определенную социальную роль, обладает неким статусом, который отражается как во внешнем поведении и в облике (одежде, речи), так во внутренней позиции, в ценностных ориентациях и находит отражение в языке. Под социальной ролью мы понимаем модель поведения человека в зависимости от его статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений с точки зрения принятых норм поведения. Также социальная роль определяется как нормативно регулируемое на основе общепринятых ценностей поведение. Важными критериями роли являются: ролевое поведение, действие в роли, коммуникация, согласие. Усваивая социальные роли, ребёнок усваивает социальные стандарты поведения, учится оценивать себя со стороны и осуществлять самоконтроль. Но поскольку в реальной жизни человек включён во многие виды деятельности и отношения, исполняет разные роли, требования к которым могут быть противоречивыми, возникает необходимость в механизме, позволяющем человеку сохранить целостность своего Я. Выделяют

шесть видов социального взаимодействия ребёнка 7–11 лет: семейно-родственная, демографическая, нормативно-правовая, образовательная, экономическая, политическая. Каждая из перечисленных сфер содержит набор ролей, характерных для детей младшего школьного возраста. У каждого вида роли свой тип реализации социальных отношений. Каждая роль требует особой манеры поведения. Таким образом, мы видим, что ребенок должен овладевать умением осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели, в чем и заключается коммуникативная компетенция.

Приведенные выше изменения у детей младшего школьного возраста связаны с характерными физиологическими и психологическими новообразованиями, соответствующими данному возрасту. Так, например, в рассматриваемом нами возрастном интервале от 7 лет до 11 лет в полушариях головного мозга происходят изменения, в результате которых у детей возрастают возможности произвольной осознанной регуляции своего поведения и высших психических функций. Как мы отметили, у ребенка младшего школьного возраста появляются новые социальные роли в обществе, а также происходит смена основного вида деятельности с игровой на учебную, но, при этом, все еще преобладают эмоциональные и игровые моменты.

Различные психические процессы, такие как восприятие, воображение, мышление и речь, также подвержены изменениям. Восприятие у детей младшего школьного возраста характеризуется непроизвольностью. При достаточно развитом процессе восприятия дети младшего школьного возраста хорошо ориентируются на многие формы и цвета, но при этом еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов, так, например, при описании картинки или чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. Мышление младших школьников сформировано не окончательно, оно во многом похоже на мышление дошкольников, т. к. анализ производится в основном в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Дети, анализи-

руя предметы и явления, выделяют внешние отдельные признаки, при этом выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Воображение у детей данного возраста сформировано не окончательно. При описании воображаемых предметов объекты охарактеризованы приблизительно, бедны деталями и малоподвижны, но к концу начальной школы у ребенка на первый план выходит не образ, а речь. Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма просты. Часто у ребенка может преобладать сжатая, произвольная, реактивная (диалогическая) речь. Особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является формирование письменной речи, хотя она во многом беднее устной, однообразнее. Письменная речь в отличие от устной более абстрагирована от ситуации, иначе мотивирована и значительно произвольнее. Д. Б. Эльконин выделяет несколько специфических особенностей письменной речи: большая произвольность, умение расчленить слово на составляющие его звуки, умение придать мысли синтаксически развитую форму. Для выражения мысли письменно ребенку необходимо сначала создать воображаемую ситуацию, переход в которую поначалу труден для детей, поэтому они используют ряд вспомогательных приемов: составление текста, опираясь на конкретную ситуацию своей жизни, конкретизация диалога, с внесением в него описательно-ситуативных моментов и реплик, ориентированных на читателя. До тех пор, пока нет внутреннего плана, дети младшего школьного возраста строят сочинение по принципам организации внешней речи. Со временем, научившись технике письма, дети начинают использовать ее в повседневной жизни. Они пишут сказки, рассказы, объявления, письма, дневники, сценарии к кинофильмам. В письменной речи чаще, чем в устной, встречается логически развернутая мотивировка. Ассоциация в письменной речи в основном ориентирована на смысл слова-раздражителя и стимулирует главным образом процессы внутреннего внимания, в то время как устная

речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами, которые она не в силах преодолеть, что свидетельствует о том, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной.

Развивающаяся устная речь в фонетическом и грамматическом периодах еще не отделена от неречевого поведения, т. е. ситуативна: она может быть понята только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. В это время эквивалентом предложения может являться отдельное слово, отражающее ту или иную предметную ситуацию. Особенность ситуативной речи – в ее изобразительном характере. Ребенок больше изображает, чем высказывает. Он широко использует мимику, пантомиму, жесты, интонацию и другие выразительные средства. Позднее, когда перед ребенком встает новая задача: говорить о предмете, находящемся за пределами непосредственной ситуации, в которой он находится, так, чтобы его понял любой слушатель, – он овладевает формой речи, целиком понятной из ее контекста. В связи с обогащением лексического запаса расширяется и смысловая наполненность слов. Значение слова уточняется в детском возрасте постепенно. Вначале за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций, и значительно позже, только подростком, человек начинает обозначать словами отвлеченные категории. Ребенок ориентируется, главным образом, на свой личный опыт. Объединяя предметы в классы, он исходит не из существенных, а из наиболее бросающихся в глаза признаков. На первых порах слово у него обозначает не понятие, а комплекс, в котором предметы собраны по произвольным признакам.

Речевое общение предполагает не только разнообразие используемых слов и осмысленность того, о чем идет речь. Для культурной речи важны также конструкция предложения, ясность излагаемой мысли и то, как обращается ребенок к другому человеку, как произносит сообщение, насколько его речь экспрессивна и выразительна.

Говоря о языковой личности *ребенок*, важно отметить текстовую компетентность, под которой понимается интуитивное знание принципов построения связного высказывания и умение реализовать их при создании собственного устного или письменного текста. Т. В. Степанова выделила следующие речевые умения: излагать содержание в соответствии с планом, членить текст на абзацы, отбирать лексические средства, тропы, оперировать грамматическими формами, синтаксическими структурами, выстраивать последовательность тем и т. д. В ходе исследовательской работы были проанализированы сочинения учащихся 4-х классов и выделены признаки, свидетельствующие об уровне речевой компетентности ребенка, а также описана гендерная специфика. Ученый разработал методику, в основу которой положено понятие *коэффициента соответствия текстовой компетенции* эталонному тексту. Приведем показатели соответствия: «соответствие плану, соответствие жанру и типу текста, абзацное членение, характер тематической основы, технические средства создания тематической основы, характер рематической линии, авторский узор, выразительные средства, лексические средства, синтаксический компонент. Определение коэффициента соответствия производится следующим образом: величина текстообразующих показателей сочинений детей устанавливается на основе сопоставления с эталонным текстом; коэффициент соответствия каждого показателя оформления и устройства текста оценивается по трехбалльной шкале: высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл; на основе суммы баллов, полученных от оценки всех сочинений, выводится средняя величина каждого текстообразующего показателя; по средним величинам этих показателей определяется степень сформированности умения создавать связное высказывание и коэффициент соответствия речевого и содержательного оформления сочинения». Согласно проведенному исследованию, учащиеся четвертого класса на среднем уровне владеют умением конструировать текст, однако умение делать текст выразительным находится на низком уровне. Девочки в сравнении с мальчиками по многим показателям — абзацному членению, использованию перифразы,

выразительных средств, лексическому компоненту — показали более высокие результаты. Таким образом, гендерный фактор оказывает определенное влияние на речевую компетенцию [Степанова, 2007, с. 9–11].

Уместно также охарактеризовать речевую компетенцию языковой личности ребенка. О. В. Кощеева, наблюдая за речевым поведением детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, выяснила, что «становление речевой компетенции ребенка начинается с бессознательного овладения первичными, низшими по своей организации жанрами речи, составляющими основу бытового личностно-ориентированного общения» [Кощеева, 2011, с. 279]. Автор отмечает, что дискурс ребенка на ранних этапах развития коммуникативной сферы состоит из «нечетко оформленных, смешиваемых друг с другом жанров речи» [там же, с. 279]. О. В. Кощеева отмечает, что особенностью речевого портрета младшего школьника является множество факторов и самым значимым из них представляется переход на новую ступень социального развития: во-первых, это появление новых речевых жанров, говорящих о более высоком уровне социального развития личности и расширении его контактов с обществом; во-вторых, изменение уже используемых на более ранних этапах развития речевых жанров, отображающих общий процесс развития ребенка. В связи с этим происходит появление новых жанров речи: анекдот, болтовня, беседа, разговор по телефону и др., и исчезают некоторые жанровые формы, такие как рассказ-фантазия, жанры игрового общения. О. В. Кощеева отмечает, что происходит усложнение и видоизменение структуры жанра и способов его оформления. В младшем школьном возрасте в сознании ребенка происходит более четкое формирование дифференциации жанров. В речи ребенка особую роль начинают играть жанры высшего, вторичного порядка.

Исследование речевых жанров активно развивается в последние годы. В современной лингвистике исследуются различные аспекты речевых жанров: текстовые [Анисимова, 2003; Борисова, 2001, 2001; Матвеева, 1995]; психолингвистические [Гурьева, 2003; Седов, 1999, 2002], стилистические

[Кожина, 1999а, 1999б; Орлова, 1997; Салимовский 2000, 2001]; культурологические [Вежбицка, 1997, 1999; Карасик 1996, 1998, 2000] особенности теории речевых жанров. Несмотря на значительное число работ, посвященных классификации речевых жанров, в лингвистике нет единого мнения относительно типологии жанров речи, т. к. с одной стороны разграничения речевых жанров либо основываются только на одном признаке речи, либо свойственны только отдельным типам жанров, а, следовательно, не могут быть признаны конститутивными.

Исследование речевых жанров проводилось посредством эмпирических методов, в частности нами при подготовке данного материала применялся описательный и сопоставительный методы. Анализируя речь младших школьников, мы выделили следующие жанры речи: беседа, рассказ, рассказ-фантазия, детский анекдот, записка, дневник и анкета. Основным критерием выделения перечисленных жанров являлись участники коммуникации, коммуникативная цель, тип событийного содержания, формальная организация, а также частотность употребления в речи младших школьников [Шмелева, 1997, с. 88 – 98]. Приведем обозначенные жанры в порядке частотности.

**Беседа** – это один из самых частотных жанров речевого общения (60%), в котором происходит: а) обмен мнениями по различным вопросам; б) обмен сведениями об индивидуальных интересах каждого из участников – для установления типа отношений; в) бесцельный обмен мнениями, новостями, сведениями (фатическое общение). Разные виды беседы характеризуются соответствующими видами диалогической модальности. Выделяют следующие типы беседы. Первый тип – это беседа, обмен мнениями по разным вопросам, выражение точки зрения с опорой на социокультурные стереотипы, ценностные ориентиры и общечеловеческие абсолютные истины. Данный вид беседы называется аксиологической. Второй тип беседы предполагает похвалу, одобрение, комплимент и т.д. Третий вид беседы – это бытовое общение. Для этого типа бесед характерна эмоциональная модальность. Приведем пример аксиологической беседы двух детей 10 и 11 лет:

*А: Привет, ты математику сделал?*

*В: Да, а ты?*

*А: А я делаю, да только ничего не получается. Ты как делал?*

*В: Ну, я, сначала, нарисовал таблицу и внес в нее все данные, а потом составил выражение и решил его.*

*А: Ты решал выражением? А мне кажется, что лучше по действиям – так проще.*

*В: Может и проще, просто помнишь, Л. Л. (имя классного руководителя) говорила о рациональном решении. Ну, вот я и подумал, что так делать надо.*

Как мы видим из данного отрывка, дети обсуждают способы решения задачи. Высказывают свое мнение, отстаивая и аргументируя свой ответ.

Далее рассмотрим пример беседы-похвалы.

*А: Мам, представляешь, я по русскому пятерку получил!*

*М: Молодец, можешь, когда постарайся!*

В данном фрагменте мы можем наблюдать восклицательную интонацию, характерную для похвалы.

Пример бытовой беседы:

*А: Привет, что делаешь?*

*В: Играю.*

*А: А во что?*

*В: В «Средиземье».*

*А: Это про че?*

*В: Ты, что не знаешь, ну там, эти, как их, гоблины, эльфы защищают Хельмову падь вместе с рохирримами. Ты че, фильм не смотрел?*

*А: Не, я такое не люблю.*

*В: Ну и зря, это крутяк!*

Анализируя данный отрывок общения двух детей, мы четко видим легкость и непринужденность разговора, которая свойственна бытовой беседе. В

данном случае мы наблюдаем ситуацию, в которой один ребенок является инициатором начала беседы.

Следующий жанр детской речи – это **рассказ**, по частотности находится на второй позиции (13%). Как отмечают Л. К. Граудина и Е. Н. Ширяев, в данном жанре может реализоваться как кооперативная, так и некооперативная стратегия. По целям общения различают следующие виды разговора: а) информативный разговор; б) предписывающий разговор (просьбы, приказы, требования, советы, рекомендации, убеждения в чем-либо); в) разговоры, направленные на выяснение межличностных отношений (конфликты, ссоры, упреки, обвинения). В отличие от беседы, которая может быть «праздноречевым» жанром, характерной чертой разговора является целенаправленность [Культура русской речи..., 1996, с. 174]. Данный жанр является одним из ключевых в связи с переходом ребенка на новую ступень социального развития. В возрасте 10–11 лет ребенок довольно связно и последовательно передает ход событий, правда, как правило, рассказ далек от совершенства. При этом ребенок зачастую использует мимику, жесты, междометья и т.д. Представляем фрагмент рассказа ребенка 4-го класса: *«Ну, два брата пошли, куда-то они пошли. Увидели на камне (отрицательный взмах головой), начали отдыхать и увидели на камне бумагу, младший брат прочитал, рассказал старшему, старший брат не поверил, а младший – поверил и пошел в этот лес, потом переплыл через реку. Прямо перед ним была медведица с медвежатами, также было сказано в листке, что нужно подняться на гору и там увидишь дом, а в этом доме твое счастье, э-э-э, он поднялся в гору с этими двумя медвежатами, вошел в дом, и там его встретили люди и сделали его королем. Он правил пять лет, а через пять лет на него напал другой, как сказать, король-царевич и выгнал его из царства, тогда младший брат пошел путешествовать и пришел к своему старшему брату. Он сказал, старший брат, что я жил небогато, но спокойно, а младший брат ответил... Ой, я не помню, что ответил младший. Ну, короче, и все».*

Еще одним жанром, заслуживающим, на наш взгляд, внимания является **рассказ-фантазия**, его частотность составила 8%. Данный жанр больше присущ детям старшего дошкольного возраста, но и у детей младшего школьного возраста он достаточно распространен. Приведенный далее отрывок принадлежит ребенку 11 лет.

*«... и что же нам делать? Эти роботы нас окружают!»*

*— Стоп, стоп, если это Парционские роботы, то они предназначены для льда. Это так?*

*— И если они предназначены для льда, холода и снега, то значит, они не предназначены к тепловым условиям. Парционники привыкли к вечному льду, снегу. Тепло для них, что попадание звездным минометом.*

*— Бах! Это пробьет их до костей! Бах!*

*— Это особо повлияет на роботов! Ой! (что-то упало из рук ребенка).*

*Отлично! Двойная... Пцц!*

*— Бах! Бдыщ!*

*— Док, ты видишь его оружие?*

*— Нет!*

*— Он хорошо вооружен! У него очень прочная броня, чтобы выдержать звездный удар.*

*— Я думаю, что они не выдержат небольшого подарка под названием «Солнечная искра»! Бабах. Бдыщ! Пиф-пиф! Ой-ой, не то!»*

Анализируя приведенный отрывок, мы видим, что это рассказ-фантазия на космическую тему, про роботов с какой-то очень далекой и холодной планеты, которые боятся тепла и тем более «Солнечной искры». В данном рассказе ребенок выступает в различных игровых ролях. Он и некий Док, и его спутник, который бесстрашно сражается с парционскими роботами. Анализируя речь ребенка в этом отрывке, мы обращаем внимание на краткость речевых фраз, например: «Он хорошо вооружен!» или «Это пробьет их до костей!», а также большое количество звукоподражательных слов: «Бабах.

*Бдыщ! Пиф-пиф!»*, которые наряду с незаконченностью фраз говорят о большом эмоциональном подъеме ребенка.

Одним из жанров, обладающих большой эмоциональностью, является анекдот (7%). **Детский анекдот** – это короткий рассказ, принадлежащий юмористическому дискурсу, главными героями которого выступают популярные герои сказок, мультфильмов или герои школьного фольклора, такие как Вовочка и Мариванна. Например:

*Пришли три медведя из леса домой, зашли в избушку:*

*— Кто съел мою кашу? – пропихал сынок-медвежонок.*

*— Кто съел мою кашу? – прорычала мама-медведица.*

*— Какая каша? – заревел медведь. – Телевизор украли!*

В данном анекдоте главными героями являются персонажи русской народной сказки, которые в соответствии с развитием событий задают вопросы, но анекдотичность данного текста в том, что папа-медведь обращает внимание не на кашу или стульчик, а на похищение телевизора, что показывает разные ценностные приоритеты: для папы-медведя это потеря телевизора, а для сына и мамы-медведицы – еда.

*Пришел Пятачок в магазин и спрашивает:*

*— У вас подушки из чего сделаны?*

*Ему отвечают:*

*— Из пуха...*

*Пятачок грустно вздыхает и говорит:*

*— Эх, бедный Винни.*

В представленном выше анекдоте главным героем является Пятачок, литературный герой произведения А. Милна «Вини Пух и все-все-все». Комичность ситуации состоит в игре слов: пух (наименование традиционного материала для наполнения подушек) и Пух (фамилия Винни).

*Чебурашка спрашивает у Крокодила Гены:*

*— Гена, а почему у тебя один ботинок черный, а другой зеленый?*

*А Крокодил Гена ему отвечает:*

— Ты знаешь, Чебурашка, я пошел домой, чтобы их поменять, а дома тоже один черный, а другой зеленый...

Анализируя представленный анекдот, мы видим, что главными героями являются герои всем известного мультфильма «Крокодил Гена». В данном случае представлена комедия ситуации. Крокодил обул на одну ногу ботинок одного цвета, а на другую – ботинок другого цвета; когда он захотел переобуться, то, придя домой, вполне оправданно нашел такую же пару обуви. Как мы видим, здесь показана рассеянность главного героя, его невнимательность. Ведь достаточно часто дети в жизни сами попадают в ситуацию Крокодила Гены.

*У Вовочки мама спрашивает:*

— *Вовочка, а где твой дневник?*

*Вовочка ей отвечает:*

— *А я дневник Славику отдал.*

*Мама спрашивает:*

— *И зачем Славику твой дневник?*

*Вовочка говорит:*

— *А он хотел родителей напугать.*

В представленном анекдоте главным героем является участник школьного фольклора – Вовочка. Это собирательный персонаж, обладающий хорошим чувством юмора, смекалкой, который умеет точно формулировать свои высказывания, но в то же время этот ребенок не очень хорошо себя ведет, учится. Как и в приведенном выше анекдоте, его друг взял его дневник с целью показать своим родителям, что есть дети, которые учатся хуже него. В нашей работе мы подробнее рассмотрим детский нарратив на материале анекдота во второй главе.

В связи с тем, что у ребенка в возрасте 6–7 лет появляются новые умения и навыки, такие как монологическая и диалогическая речь, умение выражать свои мысли письменно, в его обиходе появляются и новые жанры: записка, дневник, анкета. Рассмотрим их подробнее.

**Записка** в большой степени формируется общим миром чувства-мысли адресанта и адресата (5%). Содержание записки обычно кратко. Например: «*Вера любит Женю*». Ответ: «*Дурак*». Даная записка была написана другим мальчиком (не Женей), которому тоже нравится Вера, и была послана с целью узнать, правда ли Вере нравится Женя. Ответ скорее косвенный, но пишущий им довольствуется, чтобы понять, что у него тоже есть шанс быть замеченным и, следовательно, узнать, нравится ли он девочке Вере или нет.

Следующим жанром является **дневник** (3%). Как правило, все записи, делаемые детьми в дневнике, являются самоанализом всего происходящего с ними. В своих дневниках дети как бы ведут разговор сами с собой. Например:

*Сегодня отвратительный день. Я ходила в художку. Надо было сдавать рисунок, а я его забыла дорисовать. Пришлось соврать, что забыла дома. А еще сегодня у Ольки было такое же платье, которое я хотела, чтобы мне купили, а мне мама его не купила, потому что у меня и так шкаф не закрывается.*

Как мы видим, в данном случае девочка забыла сделать домашнюю работу по рисунку и сказала неправду. Но не это было для нее в этот день «отвратительным», а то, что у другой девочки платье такое, как она хотела, но ей было отказано в покупке по причине и так обширного гардероба. Данная запись наглядно иллюстрирует ценностные приоритеты данного ребенка. Совершенно очевидно, что если для ребенка дошкольного возраста хорошее поведение, правдивость, исполнительность являются ценностными приоритетами, то для младшего школьника, в связи с переориентацией ценностных доминант, на первое место по значимости выходит наличие определенных материальных ценностей, а правильное поведение отходит на второй план.

Следующий анализируемый нами жанр – это **анкета** (2%). В основном анкеты – это увлечение девочек. Есть несколько вариантов анкет. Первый вариант представляет собой изготовленную типографским способом анкету с готовыми вопросами, также на страницах таких анкет приведены короткие сведения о гаданиях, тайнах имени, толковании снов. Второй вариант создается

самими детьми. Владелица анкеты, как правило, составляет свои вопросы, которые больше волнуют, например: «*Кто тебе больше всего нравится из нашего класса?*» или «*Кто самый/ая красивый/ая?*» и т.д.; на первой странице своей анкеты владелица, как правило, отвечает сама на свои вопросы в качестве образца. Нужно отметить, что ответы в большинстве своем не искренни и являются лишь частично правдивыми. В анкете, созданной своими руками, мы можем найти странички для «секретиков» или «подарочков», а также пожелания хозяйке анкеты. Приведем пример: «*Желаю тебе, чтобы ты училась на одни пятерки, чтобы тебя любили мальчики и чтобы все твои желания исполнялись*». Как мы видим, ценностные приоритеты автора этих строк заключаются в хорошей учебе, популярности у противоположного пола и исполнении желаний. Хотелось бы отметить, что иногда подобные анкеты заполняют и мальчики, но данный жанр письменной речи не характерен для лиц мужского пола. Следовательно, для таких проанализированных письменных жанров речи, как *дневник* и *анкета*, характерна гендерная специфика, тогда как для жанра *записка* гендер не является релевантным признаком.

Кроме описанных нами жанров лингвистами рассмотрены жанры «разговор по душам» [Дементьев, 2007, с. 231–245], «осуждение», «оскорбление», «категорическое побуждение», «угроза» [Гуц, 1997, с. 127–134], которые предлагаем отнести, согласно позиции О. В. Кошечевой, к жанрам эмоционального воздействия, наряду с комплиментом и похвалой [Кошечева, 2012, с. 169–174].

Лингвистами отмечается расширение спектра жанров в процессе взросления ребенка, старшие школьники предпочитают общаться в чате, писать электронные письма [Попова, 2012, с. 277–279].

Еще одним интересным подходом изучения детской речи является анализ дискурсивной компетенции, данный термин предложен К. Ф. Седовым. Если «под коммуникативной компетенцией понимается умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим кон-

кретному этносу» [Седов, 2004, с. 4], то языковая личность, осуществляя дискурсивную деятельность, характеризуется дискурсивной компетенцией. Детская речь является предтечей дискурса взрослого человека. Особенности возрастного речевого поведения его участников можно четко проследить в дискурсе [Богущая, 2010, с. 47].

К. Ф. Седов отмечает, что к возрастному рубежу, который знаменует начало школьного детства, ребенок подходит с достаточно большими жанровыми возможностями. Обучение в школе ставит ребенка в совершенно иные коммуникативные условия. В этом возрастном диапазоне человек становится обладателем языкового механизма, который открывает перед ним новые когнитивно-коммуникативные возможности. Однако, получив в свое распоряжение языковой механизм, ребенок еще не имеет навыков использования его в речевой деятельности. Таким образом, использовать язык ребенок учится в повседневном общении, в каждодневной речевой практике, которая состоит из порождения и смыслового восприятия многочисленных речевых произведений, целостных дискурсов. Согласно К. Ф. Седову, базой дискурсивного мышления выступает мышление жанровое, уровень развития которого теперь в значительной степени будет определять уровень коммуникативной компетенции личности. Развитие жанрового мышления школьника идет по пути всё большей дифференциации жанров на фатические и информативные – с одной стороны, на персональные и институциональные – с другой [Седов, 2002, с. 318].

В состав дискурсивной компетенции входит несколько компонентов:

- стратегический – предполагающий умение субъекта речи осознать свое коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие;
- тактический – представляет собой умение проанализировать коммуникативную ситуацию и отобрать адекватные ей и оптимальные для реализации коммуникативного намерения средства и способы;
- жанровый – заключается в умении организовывать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра, выбранного для достижения ком-

муникативного намерения субъекта в заданном экстралингвистическом контексте;

– текстовый – предполагает владение умением организовывать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое – связный текст со всеми присущими ему свойствами [Попова, 2014а, с. 108–110].

Данная классификация представляется нам уместной в исследованиях, посвященных нарративу. В рамках нашей диссертационной работы, мы рассмотрим детский нарратив, учитывая предложенные компоненты.

Резюмируем. Языковая личность – явление динамичное, качественные и количественные изменения определяются рядом факторов: психологическим, физиологическим, социальным, лингвистическим. На основе этих факторов выделяется периодизация становления языковой личности. В рамках нашего диссертационного исследования мы будем анализировать младших школьников (7–11 лет), что объясняется малоизученностью речевых особенностей детей данного возраста, в отличие от детей младшего возраста и подростков.

## ***1.2. Конститутивные признаки нарратива***

В данном параграфе мы представим обзор лингвистических исследований, посвященных нарративу, а также приведем описание непосредственно детского нарратива и конститутивные признаки нарратива в широком смысле без ограничений возрастными рамками.

Отталкиваясь от этимологии слова *narrative* – ‘рассказ, повествование’ (англ., фр.), мы разделяем позицию Franzosi о том, что нарратив равен сумме история плюс сюжет, иными словами, наррация – это акт рассказывания [Franzosi, 1998, с. 517–554]. Существует мнение, что термин «нарратив» связан с латинским словом *gnarus*, то есть «знающий», «эксперт», «осведомленный в чем-либо», восходящим, в свою очередь, к индоевропейскому корню *gno* – «знать» [Обухов, Чурилова, 2009, с. 332].

Понятие «нарратив» известно со времен Древней Греции, первым ученым, выделившим «нарратив», был Аристотель, считавший, что повествование имеет шансы на успех лишь в том случае, если оно обладает драматическими качествами. Однако данным направлением в науке ученые занялись относительно недавно, связано это было с так называемой второй когнитивной революцией, которая получила название дискурсивного или нарративного поворота [Харре, 1996, с. 3–15]. Начиная с конца XX века, нарастает многообразие понимания данного феномена и подходов к его изучению не только в рамках лингвистических наук, но и в психологии, философии, социологии, литературоведении, права и медицины.

По мнению философов, нарратив определяется, по преимуществу, с трех точек зрения: 1) автороцентрической (позиция рассказчика); 2) адресатоориентированной (способ представления событий, обусловленный коммуникативной компетенцией адресата; 3) интегрированной (синтетический подход, объединяющий первую и вторую позиции) [Алещанова, 2006б, с. 46]. Изначально нарратив рассматривался как способ словесной репрезентации, т. е. рассказывание о событиях рассказчиком в противовес разыгрыванию на сцене. С другой стороны, это был не только способ самоидентификации, но и способ достижений некоторых социальных целей, что объясняет тот факт, что нарратив принимает ограниченное число элементарных функциональных норм, которые различаются между собой ориентацией во времени и общей оценкой событий. Й. Брокмейер и Р. Харре понимают нарратив следующим образом: «В своем общепринятом и обобщенном смысле нарратив – это имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его или ее социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством» [Брокмейер, Харре, 2000, с. 30]. Как мы видим, из этого понимания нарратива выделяются два релевантных признака, а именно: психологический и лингвистический.

С точки зрения психологии нарратив является средством организации личного опыта, «отражающее эмоциональное состояние рассказчика и стимулирующее ответную реакцию слушателя» [Белая, Симонов, 2009, с. 1252]. Нарратив используется в исследовании автобиографии, где рассматривается как один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий посредством этой упорядоченности, а также в методе нарративного интервью. Иными словами, в психологии нарратив представляется средством организации и соотнесения жизненного опыта индивида с точки зрения времени, места и действующих лиц.

С позиции социологии нарративы являются основным способом придания смысла человеческим действиям через организацию несвязанных и независимых элементов существования в единое целое. Кроме того, нарративы чувствительны к временному модусу человеческого существования, т.е. нарративы организуют наши переживания во времени, упорядочивают события и действия в единый, связный временной образ или сюжет [там же, с. 1251].

Перейдем к рассмотрению нарратива с позиции лингвистики. Анализ лингвистических исследований, посвященных нарративу, позволил выявить ряд направлений, в которых данные исследования велись: в педагогическом дискурсе [Т. Гомза, 2001], в журналистском дискурсе [Л. В. Татару, 2011], в художественном дискурсе [В. А. Андреева, 2009; В. Г. Будыкина, 2004], в юмористическом дискурсе [К. М. Шилихина, 2013], в судебном дискурсе [И. В. Палашевская, 2012а, 2012б], в генрифике [Т. Wolfe, Е. Johnson, 1973; И. Н. Борисова, 2001], в методологии [О. А. Леонтович, 2011; Методы анализа текста и дискурса, 2009], в лингвокультурологии [И. В. Алещанова, 2006], коммуникативистике [Г. В. Белая, К. И. Симонов, 2009; В. И. Тюпа, 2011], в семиологии [Н. В. Егоршина, 2002], в лингвистике текста [Н. Н. Гринцевич, 2006], в когнитивной лингвистике [О. Г. Алифанова, 2010; М. Л. Макаров, 2003], в медиалингвистике [С. В. Плевако, 2012], онтолингвистике [Н. М. Юрьева, 2006; Е. В. Ягунова, 2012], в лингвистической семантике [П. М. Эйсмонт,

2008], в антропоцентрической лингвистике [А. С. Обухов, Е. Е. Чурилова, 2009], в лингвистике нарратива [Е. В. Падучева, 1995]. В рамках каждого направления исследователи предлагают различное понимание как сущности нарратива и его структуры, так и функций.

Однако общепринятым в лингвистике является определение, данное В. Лабовом, а именно: «Нарратив – это «один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий... нарративы функционируют как эквиваленты единичных речевых актов, таких как ответ, высказывание, претензия и т.п.» [Labov, Waletzky, 1997, с. 78]. Иными словами, структура нарратива подразумевает наличие последовательности предложений, содержащих в себе пережитый опыт.

По мнению В. Лабова и Дж. Валетски, нарратив должен обладать следующими лингвистическими признаками: обязательное наличие придаточных предложений; отнесенность повествования к прошедшему времени; наличие определенных структурных компонентов, таких как ориентировки, т. е. описание места, времени действия, персонажей, а также осложнения или конфликт, затем оценки, другими словами, выражения авторского отношения к происходящему, и разрешения осложнения и коды (завершение повествования и его отнесения к позиции «здесь-и-сейчас») [Labov, Waletzky, 1997, с. 78].

Дальнейшее развитие изучения нарратива связано с повышением интереса к понятию «текст», возникает новая дисциплина, изучающая художественный текст литературы – «лингвистика нарратива». Название данного направления было предложено в 1995 г. Е. В. Падучевой. В своей работе «Семантические эгоцентричные категории языка» ученый рассмотрел понятие «традиционный нарратив», под которым понимается «перволичная повествовательная форма, где рассказчиком является персонаж и ауториальное повествование с экзегетическим повествователем (условно нарратив третьего лица)» [Падучева, 2010, с. 204]. Исследователь считает, что традиционному нарративу противостоит повествовательная форма, которая получила

название *свободный косвенный дискурс*. Отличие традиционного нарратива от свободного косвенного дискурса состоит в том, что в традиционном нарративе аналогом говорящего является повествователь, а в свободном косвенном дискурсе – персонаж. По мнению Е. В. Падучевой, третьеличный нарратив сужает выразительность языка, «представляя собой проекцию языка на редуцированную речевую ситуацию», в то время как свободный косвенный дискурс позволяет автору вернуть некоторые лингвистические возможности, утраченные в традиционном нарративе, правда, не с повествовательной, а с персональной интерпретацией [Падучева, 2010, с. 207]. Другими словами, Е. В. Падучева считает важным выделение «особенностей употребления и интерпретации языковых элементов в нарративе» [Падучева, 1996, с. 198]. Отметим, что большая детализация в изучении нарратива представлена именно в литературоведении, при этом авторы исследований ставят перед собой следующую цель – изучение авторской специфики передачи взаимосвязи между происходящими событиями и их описанием, соотношения пространства и времени и прочее.

В целом, если рассматривать нарратив в узком понимании данного термина, то он представляет собой литературную теорию структуралистского толка, а в широком понимании – это теория, осмысливающая тенденции и повороты, а также изучающая природу, формы, функционирование, правила создания и развития нарративов [Трубина, 2002].

В рамках лингвокультурологии нарратив представляется как культурная модель. И. В. Алещанова рассматривает нарратив как стереотипное культурно-языковое образование и предлагает следующее понимание: нарратив – «социально-сформированная устойчивая речеповеденческая модель передачи информации о социальном опыте поколений... универсальная характеристика, присущая в том или ином виде большинству культур» [Алещанова, 2006, с. 38]. Исследователь выделяет нарративные тексты – сказки, притчи, мифы, сказания и т.д., фиксирующие мифологические и архетипические компоненты. Для изучения детской речи и нарратива чрезвычайно важна установлен-

ная автором закономерность, что в процессе построения повествовательного текста нарратор неосознанно пользуется хранящимися в его памяти когнитивными блоками, образующими фрейм-сценарий нарратива. Данная позиция поддерживает теорию об опережающем характере формирования жанрового мышления по сравнению со стадией овладения национальным языком. «Нарративная стратегия признается одной из глобальных речевых стратегий в становлении мышления языковой личности, мерой языковой компетентности, определяющими факторами которых являются предмет речи, авторская оценка и фактор адресата» [Алещанова, 2006, с. 39–40].

Существуют и другие подходы к пониманию термина нарратив, например, Е. А. Попова понимает нарратив как текст, «в котором рассказывается о людях и происходящих с ними событиях в той последовательности, которая устанавливается говорящим». Исследователь подразделяет нарративные тексты на художественные (проза) и на устные народные произведения, дневники, письма, летописи, бытовые разговоры с элементами повествования и др. При этом выделяется литературный нарратив, результатом которого выступает художественный текст. «Литературный нарратив – это художественный текст (прежде всего прозаический), созданный человеком (автором) для других людей (читателей) и рассказывающий о людях и происходящих с ними событиях» [Попова, 2002, с. 12].

Нарратив как совокупность составляющих, характеризующих языковую личность и включающих языковые компетенции, этнокультурную специфику, коммуникативную ситуацию представлен в работе И. В. Троцук «Теория и практика нарративного анализа в социологии»: «нарратив – имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством ... причем локальный репертуар нарративных форм переплетается с более широким культурным набором дискурсивных поряд-

ков, которые определяют, кто какую историю рассказывает, где, когда и кому» [Троцук, 2006, с. 30].

Как мы видим, представленные исследования предлагают большой разбег в понимании структуры нарратива, однако конститутивным признаком является схема, предложенная Г. В. Белой и К. И. Симоновым: нарратив = история/фабула (основание нарратива, позволяющее отличать нарративные тексты от ненарративных) + сюжет (текст/дискурс + наррация) [Белая, Симонов, 2009, с. 1251]. Таким образом, нарратив детерминируется сюжетом. Согласно Ю. М. Лотману, «сюжет представляет собой мощное средство осмысления жизни. Только в результате возникновения повествовательных форм искусства человек научился различать сюжетный аспект реальности, то есть расчленять недискретный поток событий на некоторые дискретные единицы, соединять их с какими-либо значениями (то есть истолковывать семантически) и организовывать их в упорядоченные цепочки (истолковывать синтагматически). Выделение событий – дискретных единиц сюжета – и наделение их определенным смыслом, с одной стороны, а также определенной временной, причинно-следственной или какой-либо иной упорядоченностью – с другой, составляет сущность сюжета» [Лотман, 1992, с. 243].

Нарратив может выступать инструментарием в изучении дискурса. И. В. Палашевская понимает под нарративом «дискурсивную деятельность по формированию знания о юридически релевантном событии и участвующих в нем лицах» [Палашевская, 2012, с. 26]. Выделяя трехуровневую структуру нарратива: сюжет – фабула – текст, исследователь конкретизирует: модельное событие соотносится с типовым сюжетом происшедшего, нарративное – с фабулой. Сюжет – это абстракция, к которой участники дискурса поднимаются через фабулу (посредством рассуждений, аргументации) [там же, с. 28].

Языковая личность, выступая нарратором, то есть автором высказывания, структурированного определенным образом, может рассматриваться в совокупности следующих компонентов:

- 1) философско-мировоззренческом (образная интерпретация жизни и ее проблем, идейно-эстетическая направленность творчества);
- 2) социокультурном (отражение исторически сложившийся опыт данной личности);
- 3) аксиологическом (ценностные ориентации личности: философские, нравственные, этические);
- 4) прагматическом (цели, мотивы, установки личности);
- 5) вербальном (психолингвистическом) (лексикон личности, речевые потенции, способности к ассоциативно-образному словесному выражению);
- 6) психологическом (психический склад личности (ее способности, характер, темперамент, самооценка, индивидуальный стиль мышления) [Кузнецова 2007, с. 37–39].

Все перечисленные факторы характеризуют нарратора как авторское «я», отражение которого суммируется в нарративе.

Разделяя мнение Л. В. Калачиной о том, что писатель, создавая тот или иной характер, выполняет разные роли, т. е. надевает на себя различные маски и является носителем их совокупности, мы считаем, что модели масок нарратора, который выступает создателем (автором) нарратива, так же как и у писателя, формируются на пересечении общественного социально-культурного опыта и индивидуального опыта языковой личности. «Маски, которые «надевает» и «срывает» нарратор, позволяют опосредованно, в соответствии с избранной им стратегией, передать собственную точку зрения: отбор масок соответствует гражданской позиции автора, принимающего/не принимающего те или иные явления политической, социальной, духовной жизни общества, которому он принадлежит. Однако нарратор, «примеряя» ту или иную маску, учитывает, что его адресат имеет представление об основных чертах авторской стилевой манеры и одновременно – о данном персонаже, устойчивом типе мировидения и речевого поведения [Калачина, 2007, с. 38]. В процессе «примерки» определенной маски становится очевидной задача – транслировать типическое миропонимание. Важен тот факт, что маска

является средством, в котором уже заложен типаж, известная модель мировосприятия, схема поведения. Использование маски позволяет скрыть, но одновременно и обнаружить точку зрения автора. Автор меняет маски, но его позиция остается относительно постоянной [Попкова, 2007, с. 60].

Важным фактором в построении нарратива является коммуникативный модус нарратора. Согласно М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой, коммуникативный модус определяет структуру нарратива. Например, участник (модус «я делал») представлен нарративом-воспоминанием, свидетель (модус «я видел») – в мемуарном нарративе, реципиент (модус «я слышал/читал») выражается в нарративах-пересказах. Существует мнение, что формы повествования, в основе которых лежат различные модусы, являются нарративными жанрами [Борисова, 2002, с. 245–262].

В статье «Нарратив и другие регистры говорения» В. И. Тюпа утверждает, что нарратив «представляет собой обширный и разнородный по составу класс двоякособытийных дискурсивных практик, связывающих в нераздельное единство высказывания два качественно разнородных события – референтное и коммуникативное» [Тюпа, 2011]. Подтверждение данному высказыванию мы находим в словах М. М. Бахтина, давшего четкую характеристику нарративного произведения. «Перед нами два события – событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания (в этом последнем мы и сами участвуем как слушатели-читатели); события эти происходят в разные времена (различные и по длительности) и на разных местах, и в то же время они неразрывно объединены в едином, но сложном событии, которое мы можем обозначить как произведение в его событийной полноте» [Бахтин, 1975, с. 403–404].

Нарратив как возможность изложения истории, обладающей временной структурой, представлен в работе «Нарратология» В. Шмидом [Шмид, 2003, с. 56]. Анализируя нарратив, В. Шмид предлагает учитывать следующие характеристики: способ изображения (эксплицитный – имплицитный), диегетичность (диегетический – недиегетический), степень обрамления (первич-

ный – вторичный – третичный), степень выявленности (сильно – слабо выявленный), личностность (личный – безличный), антропоморфность (антропоморфный – не антропоморфный), гомогенность (единый – рассеянный), выражение оценки (объективный – субъективный), информированность (всеведущий – ограниченный по знанию), пространство (вездесущий – ограниченный по местонахождению), интроспекцию (внутринаходимый – вненаходимый), профессиональность (профессиональный – непрофессиональный), надежность (надежный – ненадежный) [Шмид, 2003, с. 78]. Ученый выделил такие конститутивные признаки нарратива, как:

- релевантность изменения, при котором повышается событийность;
- непредсказуемость, при этом изменения событийности повышается по мере его неожиданности;
- консекутивность, т. е. изменения событийности в зависимости от того, какие последствия в мышлении и действиях субъекта она влечет за собой;
- необратимость, т.е. событийность увеличивается по мере того, как уменьшается вероятность обратимости изменения и аннулирования нового состояния;
- неповторяемость, т.е. изменение должно быть однократным, так как изображение приближает наррацию к описанию [Шмид, 2003, с. 56].

Большой вклад в теорию нарративов внесла Е. И. Шейгал. В своей работе «Многоликий нарратив» автор, анализируя политический дискурс, придерживается следующего определения нарратива – это «текст, описывающий некую последовательность событий» [Шейгал, 2007, с. 86]. По мнению Е. И. Шейгал, понятие *нарратив* коррелирует с понятием *сверхтекст*. Соответственно, под политическим нарративом автор понимает «совокупность дискурсивных образований разных жанров, сконцентрированных вокруг определенного политического события) [Шейгал, 2007]. Исследователь выделил следующие характеристики, присущие политическому нарративу:

- общественная значимость сюжета;
- сюжетная двуплановость;

- сочетание первичных и вторичных текстов;
- множественность повествователей;
- сочетание содержательного единства с множественностью модальных установок.

Структура нарратива представляется важнейшим фактором, поскольку является диагностическим признаком, позволяющим выявлять нарративные тексты среди прочих. В. А. Плунгян указывает на пассаж – элемент нарратива, выполняющий определенную функцию в структуре текста – реализацию хронологически последовательных повествований, отступление от основной линии и прочее [Плунгян, 2008, с. 19–20].

Как мы видим, термин *нарратив* коррелирует с такими понятиями, как *текст*, *дискурс* и *нарративный дискурс*. Рассмотрим данные смежные понятия.

Анализ подходов к пониманию текста, дискурса, нарратива, изложенных рядом лингвистов (Н. Д. Арутюновой, 1992; В. Г. Борботько, 1981; А. Ю. Попов, 2001; Е. А. Поповой, 2014), позволяет провести следующее разграничение. Текст четко отграничен от всего внешнего, от внеречевой и окружающей речевой деятельности, дискурс является речевым поведением в процессе речевых намерений говорящего, когда нарратив является формой дискурса, через которую нарратор реконструирует прошлый опыт для себя и для других. Текст является средством и единицей коммуникации, дискурс – это форма, в которой данная коммуникация протекает, а нарратив – это то, как эта коммуникация протекает, так как его основной повествовательной единицей является событие. Как известно, текст статичен, т.е. он может ждать своего читателя долгое время, когда дискурс и нарратив – динамичные единицы. Текст адресован абстрактной аудитории, дискурс ориентирован на живую аудиторию, впрочем, как и нарратив. Дискурс и нарратив – иллокутивные единицы, а текст перлокутивен [Арутюнова, 1990, с. 136–134; Борботько, 1981, с. 113; Попова, 2014, с. 641–643; Попов, 2001, с. 38–45]. Под нарративным дискурсом понимается «целостное комплексное образование с типовой архитектурой в виде фреймового образования с вершиной – «Я – описы-

ваю Р, чтобы тем самым сообщить Тебе/Вам, что имеет место, есть в действии Q» [Егоршина, 2002].

Понимая нарратив как порождаемый культурой тип дискурса, чутко реагирующий на все социальные изменения, И. В. Алещанова привела схему корреляции типов дискурсов и текстов, учитывая тот факт, что анализ различных дискурсивных образований позволяет считать нарративность константным признаком многих типов текстов.

Бытийный дискурс: нарративы «личного опыта», построенные на данных интервью.

Семейные дискурс: автобиографические нарративы.

Религиозный дискурс: библейские нарративы.

Педагогический дискурс: преподавательские нарративы, детские нарративы.

Медицинский дискурс: врачебные нарративы.

Юридический дискурс: судебные, юридические нарративы.

Массово-информационный дискурс: гипертекстовые нарративы, кинонарративы.

Научный дискурс: историографические нарративы [Алещанова, 2006, с.43].

Акцентируя внимание на возрасте нарратора, ряд лингвистов посвятил свои исследования детскому нарративу, краткий обзор которого приводим ниже.

Н. М. Юрьева отмечает, что повествование и нарратив во многих источниках имеют синонимичные значения и представляют собой сложную языковую текстовую структуру, поэтому нарративная схема или схема организации знания представляет особый интерес. В своей статье «Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени» автор ставила цель рассмотреть детский нарратив как целостное явление речевой деятельности на разных этапах его становления у детей дошкольного возраста. Для получения результатов ею был проведен эксперимент. Вследствие проведе-

ния данного исследования Н. М. Юрьева вводит ряд терминов, таких как «скопление», «несфокусированная нарративная цепь», «примитивный нарратив», «настоящий нарратив».

Под «скоплением» автор статьи понимает наиболее примитивную форму организации повествовательного дискурса. Для нее характерны следующие признаки: перечисление действий участников без соблюдения последовательности, регулярное использование дейктических средств, а также обращения к экспериментатору [Юрьева, 2012, с. 46]. Особым признаком «скопления» является отсутствие логического построения. «Несфокусированная нарративная цепь» – это повествовательная цепь, в которой первое звено цепи имеет незначительную связь с последним [Юрьева, 2012, с. 47]. Характерной чертой «несфокусированной нарративной цепи» является отсутствие смыслового центра, т.е. смыслового ядра истории. Правда, отдельные элементы могут вступать в связь между собой, минуя смысловое ядро истории, и при этом не иметь с другими элементами-звеньями смысловой связи, но все же принадлежать к одному повествованию [Юрьева, 2012, с. 48]. «Примитивный нарратив» – это объединение предметов и конкретных образов в особые группы. Характерной чертой «примитивного нарратива» является наличие конкретного «смыслового ядра», другими словами, наличие объекта или события, являющегося на какое-то время важным для ребенка; «сюжет истории развивается в ходе повествования через дополнительные атрибуты, которыми могут быть дальнейшие события, действия главных героев» [там же, с.49]. «Настоящий нарратив» – сложная повествовательная форма, в которой действуют все когнитивно-дискурсивные стратегии. Все события в «настоящем нарративе» соединяются в виде связанной цепи микрособытий, при этом каждое последующее звено является не только продолжением предыдущего, но и причиной последующего события [там же, с. 49].

Ю. Н. Князев в монографии «Грамматическая семантика» рассматривает ранний детский нарратив, под которым он понимает «разновидность повествования, в котором степень его отрешенности от реального настоящего

времени рассказчика минимальна» [Князев, 2007, с. 62]. Анализируя записи Жени Гвоздева в диахронии, автор прослеживает этапы развития устного нарратива в речи ребенка. Так, например, он отмечает, что при описании происходящего ребенок использует формы настоящего времени, затем уже освоенная модель позволяет описывать события, сохранившиеся лишь в памяти ребенка. Затем, при составлении описания, ребенок начинает использовать формы прошедшего времени, при этом в данном случае глаголы выполняют функцию отнесенности происходящего к прошлому, после чего рассказ продолжается уже в настоящем времени, что не всегда согласуется с нормами соотносительного употребления времен. В статье «Некоторые синтаксические особенности раннего детского письменного нарратива», анализируя письменные тексты, принадлежащие детям младшего школьного возраста, автор выделяет следующие особенности детского нарратива. Перечислим их по мере формирования. В 6 лет зафиксировано появление придаточных предложений со значением причины и времени. Спустя год, примерно в возрасте 7,5–8 лет, в своих текстах дети начинают использовать предложения со значением цели и реального условия. Затем, в возрасте 9–10 лет, начинают встречаться союзы со значением уступки и следствия. По мнению Ю. П. Князева, характерной чертой речи детей младшего школьного возраста является отсутствие сложноподчиненных предложений со значением ирреального (неосуществимого) условия [там же, с. 468]. Анализируя письменные тексты детей младшего школьного возраста, Ю. П. Князев отмечает, что только в единичных сказках, написанных детьми, присутствуют экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка. В основном детские произведения содержат лишь начальные составляющие сюжета и развязку; если говорить об основном компоненте – кульминации, то, по мнению автора, он отсутствует. Исследователь констатирует, что поведение героев, описываемых детьми, не соответствует ситуации, в которой герой находится, а также происходит нарушение причинно-следственных связей, вследствие чего происходит деформация изображаемой картины. Для описания различных ситуа-

ций дети используют повторение союза «и» и наречия «потом» между отдельными предложениями.

Е. В. Ягунова в статье «Спонтанный нарратив у детей и взрослых» привела конститутивные признаки нарратива: поддержание структурной и смысловой связности текста, композиционная структура. В качестве основных композиционных фрагментов исследователь выделяет преамбулу, завязывание сюжета, развитие сюжета и развязку. Выделение таких фрагментов, как кульминация и кода, рассматривается Е. В. Ягуновой как факультативные признаки, характеризующие отдельные типы нарратива, что позволяет говорить о нарративе как о монологе, построенном по достаточно логичным и формализованным правилам.

Как мы видим, исследователи едины в своих выводах относительно частого пропуска кульминации в детском нарративе. Кульминация представляет собой многогранное явление, типичное для человеческого сознания, соответственно, находит свое воплощение в различных продуктах человеческого творчества и сферах бытия. Кульминация представлена в риторике, музыкальных произведениях, в структуре текста, как в художественных произведениях, так и в продукте коммуникации: в рассказе, нарративе и т.д. Анализ сущностных проявлений кульминации на различном материале показывает, что конститутивным признаком кульминации является пик напряженности, который овеществляется в зависимости от сущности того явления, в котором она представлена. И если в музыкальном произведении кульминация представляется как момент наивысшего эмоционального напряжения [Лияскина, 2001], то в тексте кульминации является моментом наивысшего напряжения в развитии действия, когда происходит перелом, решающее столкновение изображенных характеров и обстоятельств, после которого сюжет произведения движется к завершению [Кульминация, www].

Ю. А. Разоренова выделяет также два типа кульминации: частную и общую. Под общей кульминацией понимается «момент наивысшего напряжения конфликта, имеющего решающее значение для его разрешения, после

чего развитие действия поворачивается к развязке или, другими словами, – композиционно-структурный компонент художественного текста, знаменующий завершающий этап развития напряжения в его диалогическом развертывании» [Разоренова, 2008]. Под частной кульминацией понимается «эмотивное изобразительно-выразительное средство эстетического воздействия текста, основанное на стилистическом приеме градации, когда напряженность создается не на уровне целого художественного произведения, а на уровне диктемы и выражается усилением значения каждого последующего компонента градационного ряда в возрастающем (климакс) или убывающем (антиклимакс) порядке» [Там же]. Итак, кульминация представляется пиком, наивысшей напряженностью, после которой происходит спад в развитии сюжета, и осуществляется посредством языковых средств. Отсутствие кульминации в детских нарративах можно объяснить с позиции эгоцентризма, предложенного Пиаже, который, изучая развитие речи и мышления ребенка, установил, что в значительной части своих высказываний ребенок 6–7 лет еще говорит для самого себя, не стремится к тому, чтобы заставить собеседника понять себя. Из этого следует, что часть речи ребенка остается эгоцентрической: «Наблюдение, действительно, показывает, что к 7–8 годам ребенок спонтанно не дает объяснений или доказательств своим товарищам, даже когда он сам понимает эти объяснения или доказательства; это происходит оттого, что его речь еще пропитана эгоцентризмом» [Пиаже, 2008, с. 98].

П. М. Эйсмонт также рассмотрела проблемы структурной организации спонтанных нарративов у детей, понимая под нарративом «устные спонтанные монологические рассказы, где содержанием выступает информация о сюжетно связанных между собой событиях, которые автор текста имел возможность наблюдать визуально, но слушатель не имеет никакого представления». В ходе эксперимента исследователь рассматривает «индуцированный» нарратив, т. к. испытуемые продуцируют (квази)спонтанные монологи, провоцируемые определенным комплексом зрительных и/или речевых стимулов. В исследовании были задействованы студенты и дети 7–8 лет, которым продемонстриро-

вали мультфильм первый раз без звука, во второй раз – с не связанным с видеорядом звуковым сопровождением, а в третий – с оригинальным звучанием мультфильма. В итоге эксперимента у взрослых выделили три основных типа коммуникативной стратегии. В первой стратегии был выделен нарратив от третьего лица, данная стратегия используется при порождении рассказа-монолога. Вторая стратегия привела к построению текстов с основой на перволичную повествовательную форму. Данную стратегию автор предлагает именовать «озвучиванием» текста. И в третьей стратегии был выделен следующий подход, который получил названием «критика». Данный подход позволил обнаружить эмоциональную слитность всех элементов восприятия. Как отмечает исследователь, все три основные коммуникативные стратегии часто пересекались в рамках одного текста, также наблюдалось сочетание первой и второй стратегии, первой и третьей, но ни разу не было замечено сочетание второй и третьей, т. к., по мнению автора, говорящим трудно находиться одновременно и во внутренней ситуации мультфильма, и во внешней ситуации эксперимента, оставаясь самими собой. Также отмечается, что базовой стратегией во всех трех основных коммуникативных стратегиях является нарратив от третьего лица. Совершенно противоположная ситуация наблюдалась в эксперименте с детьми. На всех этапах испытуемые использовали для построения нарратива только две стратегии – нарратив от третьего лица и озвучивание, т.е. испытуемые говорят не от собственного лица, а от лица главного героя или даже от лица каждого появляющегося на экране персонажа, помимо этого воспроизводя еще и звуки, и шумы, сопровождающие происходящее на экране действие. Отмечается, что отсутствует третья стратегия, так называемая «критика», что обуславливается не только лингвистическими причинами, но и психологическими особенностями ребенка младшего школьного возраста. Таким образом, в ходе эксперимента были выделены следующие характеристики: у взрослых все три коммуникативные стратегии часто пересекались в рамках одного текста, наблюдалось сочетание стратегий *монолог – критика* или порождение *монолога – критика*, но ни разу не отмечалось сочетание *озвучивание*

и *критика*. У детей было отмечено сочетание *озвучание* и *критика*, причем именно от третьего лица, когда у взрослых, как правило, наррация происходила от первого лица.

Рассмотрим еще одно направление в изучении детского нарратива – проблему включения в нарратив чужой речи. Прослеживаются две стратегии по ее оформлению. А. О. Литвиненко отмечает, что в нарративном дискурсе существуют две полярные формы передачи чужих мыслей и высказываний. К настоящей косвенной речи как к средству оформления цитаций преимущественно обращаются дети старшего возраста (от 12 лет), тогда как дети младшего возраста более охотно разыгрывают «в лица» пересказываемые диалоги. Предпочтение детьми прямой речи объясняется недостаточно сформированными языковыми компетенциями и эмоциональностью детских нарративов, т. к. чем ярче и эмоциональнее исходная речь, тем труднее передать ее в форме косвенной речи [Литвиненко, 2006].

Таким образом, мы видим, что доминантой при анализе детского нарратива выступает структура построения высказывания и языковая компетенция нарратора-ребенка. Как мы отметили в параграфе «Конститутивные признаки речи детей младшего школьного возраста», речь детей младшего школьного возраста изучена крайне фрагментарно и недостаточно, эта же ситуация прослеживается и по отношению к изучению детского нарратива. При изучении нарратива вообще и детского в частности необходимо учитывать ряд социальных факторов (статусно-ролевые, гендерные, ситуативные характеристики), напрямую влияющих на производство нарративов. Как отмечает И. В. Алещанова, «способность строить нарративные тексты, включающая владение навыками коммуникации, данными в языке и традиции, знание смыслов ключевых повествований культуры, формирующихся под влиянием бытующих в обществе стереотипных языковых и культурных моделей, составляет часть социокультурной компетенции коммуникатора, связанную также со степенью его социализации» [Алещанова, 2006, с. 45]. Ребенок находится в состоянии социализации, интенсивность которой увеличивается

по мере его взросления и вхождения в активную социальную деятельность. Совершенно очевидно, что детская картина мира будет отличаться рядом параметров от взрослой картины мира. Среди этих параметров можно выделить такие, как развитие языковой компетенции (степень усвоения языковых уровней), фоновые знания, ценности, стратегии и тактики, стереотипы и прочее. В процессе наррации происходит моделирование субъективной действительности, то есть продуцирующей речь облекает видение сюжета, лежащего в основе нарратива в слова, при этом важны как когнитивное пространство нарратора, так и мотив выбора тех или иных языковых средств. Остановимся подробнее на специфике детской картины мира, включающей концептосферу «детство», содержащей в себе различные концепты, отражающие образ жизни детей, интересы, ценности. Апелляция к детским нарративам позволяет наглядно увидеть языковую рефлексию детской концептосферы, начиная с сюжета нарратива и персонажей и заканчивая элементами интерпретации окружающей действительности, выражающейся в трактовке и переосмыслении взрослых анекдотов, текстовых реминисценций и прецедентных феноменов, встроенных в детский нарратив.

Априори структура нарратива подразумевает наличие последовательности предложений, содержащих в себе пережитый опыт. По мнению Н. М. Юрьевой, «детский нарратив представляет собой специфический ансамбль повествовательных продуктов и является дискурсивным средством организации личного опыта ребенка, отражая процесс формирования «образа события» и когнитивной событийной структуры, его эмоционально-оценочное отношение к событию и достигнутый к конкретному периоду уровень языковой и коммуникативной компетенции ребенка» [Юрьева, 2013, с. 286].

Для уточнения понятия «детский нарратив» следует, во-первых, определить возрастные параметры, а во-вторых, остановиться на одном из подходов к пониманию нарратива, принимая во внимание специфику нашего исследования. Согласно мнению А. С. Обухова и Е. Е. Чуриловой, нарратив всегда может быть рассказан по-иному – в зависимости от личности наррато-

ра, от его субъективного отношения к описываемому событию, от ситуации повествования и адресата, от степени осмысления произошедшего [Обухов, Чурилова, 2009, с. 332]. Соответственно, языковая личность ребенок становится одним из главных ракурсов при анализе детского нарратива. Мы предлагаем понимать под детским нарративом вербальное изображение ребенком цепочки следования явлений, событий в определенной очередности и в определенной временной и пространственной соотнесенности. При этом форма детского нарратива характеризуется многообразием. Отметим, что для детей младшего школьного возраста характерен так называемый детский настоящий нарратив (термин Н. М. Юрьевой), который характеризуется многослойностью содержания, включенностью когнитивно-дискурсивных стратегий, завершенностью сюжета и целостностью повествования.

Поскольку нарратив овеществляется в дискурсе, являясь особой моделью речепостроения, считаем целесообразным рассмотреть детский дискурс, характеризующийся определенной спецификой и отличающийся от взрослого. В последнее время изучение детского дискурса и выявление особенностей становления дискурсивной, а также коммуникативной компетенции личности в процессе онтогенеза вызывает большой интерес у исследователей. Данной проблеме посвящены работы К. Ф. Седова, Е. И. Исениной, А. М. Шахнаровича и других ученых. Серия работ К. Ф. Седова посвящена исследованию формирования дискурсивного мышления языковой личности. Автор под дискурсивным мышлением понимает «особый вид вербального мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов. При этом они позволяют судить об индивидуальных особенностях коммуникативной компетенции их создателя, о скрытых (латентных) процессах его языкового сознания, составляющих своеобразие дискурсивного мышления *Homo loquens*. Иными словами, структура дискурса выступает отражением (и выражением) особенностей языковой личности» [Седов, 1999, с. 17]. Говоря об исследованиях, посвященных детской языковой личности, нельзя не сказать о статье О. А. Алимурادова, Д. Е. Блиновой, А. В. Раздueva «Фреймовое моде-

лирование языковой картины мира, репрезентируемой в англоязычном детском дискурсе», в которой рассматривается детская картина мира и детский дискурс. Авторы статьи считают, что ребенок – это особый, автономный, тип языковой личности, который формирует свой особый взгляд на мир и на свое положение в этом мире. Образ мира, отраженный и запечатленный в языке детей, во многом отличается от языковой картины мира взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия. Опираясь на работы по психологии раннего детства (К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.), а также на психолингвистические разработки в области изучения особенностей детской речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. М. Шахнарович и др.), авторы высказывают гипотезу о существовании детской языковой картины мира, отображающей особенности детского знания о мире, а также особенности ценностной ориентации ребенка. Они считают, что детская языковая картина мира – это особый, динамично развивающийся, способ концептуализации действительности, особое отображение психофизических реалий в языке детей (см., в частности, [Cattell, 2007]) [Алимурадова, Блинова, Раздueva, 2010].

В содержательных единицах языка детей и их речевых реализациях представлен особый уровень видения и осмысления мира, особая «точка зрения» на мир. Все изменения, производимые ребенком в языке, являются результатом особого целостного представления о мире, которое формируется в коллективном детском сознании. Данное положение подтверждается результатами многочисленных исследований в области детской речи, в которых делаются выводы об обусловленности конкретных грамматических и лексикосемантических особенностях языка детей спецификой детского мышления и мировосприятия [Костылев, 1987; Пупынин, 1987; Харченко, 1987; Черняк, 1987; Snyder, 2007]. Без сомнения, детская языковая картина мира проявляется в детском дискурсе. В своем исследовании детской картины мира авторы по-

строили ее фреймовую модель, основные характеристики которой изложены на примерах лексических фрагментов, употребляемых в детском дискурсе.

А. М. Шахнарович, исследуя детский дискурс, считает, что детский дискурс, как и взрослый, не имеет четко заданного тематического диапазона. Дискурс детской речи выделяется по критерию своего носителя и/или дискурсивного сообщества. Характеризуя детскую речь, А. М. Шахнарович отмечает следующие особенности:

во-первых, – это повышенная звукоподражательность и звукоизобразительность;

во-вторых, – это употребление нерегулярных слов по регулярным манерам, окказиональное словообразование. Аффикс может присоединяться к основе, образуя правильное слово, просто отсутствующее в языковом узусе. Значение полученного деривата при этом может дублировать значение узусального простого слова или словосочетания;

в-третьих, своеобразный синтаксис, отличающийся большей простотой, предпочтительным использованием сочинительной, а не подчинительной связи [Шахнарович, 2000, с. 25-30].

В качестве дополнения к приведенному описанию детского дискурса логично назвать статью «Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5–6 лет» Н. Г. Мальцева, в которой рассматривается дискурсивная деятельность человека в ее онтогенетическом аспекте. Автор считает, что дискурс русских детей принципиально диалогичен и организован по образцу устной спонтанной диалогической речи. Речь английских детей строго монологическая, более организована в линейном плане, ориентирована на выражение диктума, тогда как субъективно-оценочное начало почти не получает выражения, в отличие от русских. Дискурсы детей 5–6 лет отражают специфическую, детскую картину мира, отмеченную оптимизмом, антропоморфизмом, условностью, преобладанием игрового и сказочно-фантастического начала над объективно-реалистическим. Наиболее прецедентными в этом возрасте остаются тексты сказок. Многие сказочные персонажи, ситуации

воспринимаются как некие концепты и переносятся в детские дискурсы. Вместе с тем дети хорошо осознают наличие другого (реального, «взрослого») мира, что получает отражение в противопоставлении двух картин мира – детской и взрослой. Наиболее последовательно эти тенденции прослеживаются в дискурсах русских детей. В дискурсах английских детей более заметно влияние теле- и видеопродукции (мистических, фантастических и приключенческих «взрослых» фильмов). Однако в целом разрушения детской картины мира в этом возрасте пока не происходит; она достаточно однотипна для двух сравниваемых лингвокультур.

К наиболее типичным способам ее реализации могут быть отнесены следующие: (а) высказывания «от первого лица», имеющие своей целью прямое выражение возникающих по поводу картинки впечатлений и эмоций; (б) вводно-модальные компоненты высказывания; (в) модальная лексика; (г) эмоционально окрашенная лексика; (д) просодические средства; (е) смена регистра повествования (репродуктивно-описательный на репродуктивно-повествовательный) [Мальцева, 2002, с. 207].

Суммируя различные подходы к пониманию нарратива, перечислим основные признаки, характеризующие данное многоаспектное явление.

Нарратором выступает языковая личность, характеризующаяся рядом признаков: языковой компетенцией, возрастом, гендером, уровнем социализации.

Нарратив – универсальная стереотипная модель речепостроения, описывающая событие и характеризующаяся темпоральной спецификой. Типичное лингвистическое оформление нарратива следующее: синтактико-грамматическое (обязательное наличие придаточных предложений; отнесенность повествования к прошедшему времени); лексическое (маркеры-ориентировки, т. е. описание места, времени действия, персонажей, а также осложнения или конфликта, модальная лексика, эмоционально окрашенная лексика, окказиональное словообразование); фонетическое (повышенная зву-

коподражательность, звукоизобразительность), устная/письменная форма; спонтанность/подготовленность.

Нарратив характеризуется ценностной составляющей (оценка, выражение авторского отношения к происходящему), разрешения осложнения и коды (завершение повествования и его отнесения к «здесь-и-сейчас»).

Когнитивная составляющая нарратива заключается в языковой репрезентации картины мира, пресуппозиции, прецедентности.

Позиция автора (третьеличный нарратив, нарратив от первого лица, нарратив от лица фикционального персонажа) является конститутивным признаком нарратива.

Что касается функций нарратива, то и здесь нет единого мнения, что проистекает от многообразия понимания нарратива, однако прослеживается следующая тенденция. Й. Брокмейер и Р. Харре, анализируя нарратив, выделили ряд функций, приведем их с некоторой детализацией в номинации:

- концентрированное предписание, заключающееся в прескрипции – как вести себя в решении практических задач;
- организаторская, выражающаяся в организации идей, интенций;
- инструктирующая, заключающаяся в выражении инструкций и норм в различных практиках коммуникации, упорядочивания, придания смысла опытам, становления знания;
- субъективизирующая, иными словами, в нарративе происходит субъективизация мира, делающая человека открытым для сферы актуальных перспектив, образующих реальную жизнь интерпретирующего сознания;
- моделирующая, заключающаяся в способности наделять человеческое существование особой открытостью и пластичностью [Брокмейер, Харре, 2000, с. 30].

С точки зрения психологической составляющей нарратива наиболее часто выделяются упорядочивающая, информирующая, убеждающая, развлекающая, отвлекающая внимание, трансформирующая, темпоральная функции нарратива. Е. С. Калмыкова и Э. Мергенталер дополняют данный

список, указывая на функцию репрезентации в рамках рассказываемой истории временной последовательности событий, включающий какое-либо действие рассказчика, ментальные и/или физические, которые ведут к некому изменению его собственного состояния или состояния его окружения и на функцию указания на место и время действия, а также на действующих лиц [Калмыкова, Мергенталер, 1998, с. 97–103].

Т. Гомза, описывая педагогический нарратив, предлагает следующий список функций:

- эпистемологическая – вводится для более точного понимания образовательного конструкта или модели;
- методологическая – содержит инструкцию по выполнению определенных операций в процессе учебной деятельности;
- презентационная – содержит информацию о достижениях определенных людей в определенной научной сфере;
- самопрезентации – сообщает о собственных достижениях в определенной сфере деятельности;
- психологическая – для создания атмосферы взаимопонимания, творчества; акцентирования или переключения внимания; для разрядки;
- ценностно-ориентирующая – способствующая формированию системы жизненных ценностей;
- гуманизирующая – демонстрация эмпатии [Гомза, 2000, с. 56].

Нарратив предполагает ряд функций, действительных только при наличии получателя сообщения: 1) по отношению к человечеству в целом (коммуникативная функция как единство общения и обобщения); 2) по отношению к исторически конкретным обществам, коллективам общающихся (функции как сферы использования языка и речи: функции обслуживания бытового общения; общения в сфере начального, среднего, высшего образования, общения в деловой сфере, в сфере науки, в сфере производства, в сфере общественно-политической и государственной деятельности, в сфере массовой коммуникации, в области религии, в области межнационального, реги-

онального и международного общения); 3) по отношению к компонентам ситуации текущего общения: репрезентативная, экспрессивная (эмотивная), контактоустанавливающая (фатическая), функция воздействия, металингвистическая и поэтическая, или эстетическая; 4) по отношению к целям и результатам высказываний в конкретных речевых действиях, или актах общения (сообщение, выражение внутреннего состояния, запрос информации, директивная функция; конкретизация данных функций в теории речевых актов) [Белая, Симонов, 2009, с. 1255]. Несколько по-иному выглядит классификация функций нарратива, построенная на основе прагматических характеристик повествования: 1) социальные функции – *идентификационная* (рассказчик идентифицирует себя как члена определенного социума), *репрезентативная* (взаимное самопредставление рассказчиков в ситуации знакомства), *дидактическая* (рассказчик как член социума обучает «новичков» общей этике и системе ценностей), *регулятивная* и *ориентационная* (ценности общества проецируются через событие-медиатор на социальное пространство); 2) психологические функции – *психотерапевтическая* («совместное обдумывание» и «сравнение опыта» в критической ситуации) и *прогностическая* (слухи, толки); 3) коммуникативные функции – *развлекательная* и *информационная* [Веселова, www].

Как мы видим, в лингвистике нет единого понимания функции нарратива. В нашей работе мы рассмотрим функции детского нарратива на материале анекдота и сказки.

Что касается изучения нарратива, то в настоящее время можно выделить два ведущих подхода к анализу нарратива. Первый – это синтагматический подход, основанный на работах В. Проппа, согласно которому рассматривается «последовательность развития нарративного сюжета, при этом внимание исследователя направлено на очередность действий и событий, тем, мотивов, а также на сюжетные линии повествования» [Леонтович, 2011, с. 95]. Вторым подходом носит название *парадигматический*. Автором данного подхода является К. Леви-Стросс. Основной целью является «рассмотрение

моделей оппозиций, которые существуют внутри нарратива и способствуют развитию повествования. К. Леви-Стросс уделяет особое внимание выбору стилистических средств, оформляющих нарратив, а также прагматическим чертам социальной и культурной контекстуализации текста» [Леонтович, 2011, с. 95]. В монографии «Методы коммуникативных исследований» О. А. Леонтович также упоминает о структурной семантике А. Греймса, основной целью которой является «конструирование смыслов и языка нарратива, идентификация различных его элементов, исследование взаимоотношений, их изменения и развития по мере разворачивания нарратива» [там же, с. 95]. О. А. Леонтович предлагает следующие параметры нарративного анализа: характер дискурса, повествователь, персонажи, время, события, пространство, взаимоотношения между категориями, культурные пресуппозиции и интертекстуальные связи [там же, с. 98–101].

В следующем параграфе нашего исследования мы приводим описание методики исследования детского нарратива, использованной в нашей работе.

### ***1.3. Методы и приемы изучения детского нарратива***

В данном параграфе мы приводим описание основных методов и приемов, использованных в нашей работе для изучения детского нарратива детей младшего школьного возраста на материале сказок и анекдотов.

Вся исследовательская работа была разбита на этапы, на каждом этапе использовались соответствующие цели и задачам исследования методы и приемы. Единицей анализа послужил письменный и устный нарратив, продуцированный младшими школьниками. Перейдем к рассмотрению.

#### **І этап – подготовительный:**

- изучение лингвистических источников с целью выявления малоизученных областей в исследовании нарративов и детской речи;
- определение возраста испытуемых;

- определение сроков и места проведения исследования (решение организационных вопросов);
- оформление картотеки на испытуемых (с указанием ФИО ребенка, возраста, пола, школы, класса) (Приложение 1).

Сбор исследовательского материала происходил на протяжении 4 лет в двух школах г. Волгограда (лицей № 5, школа-интернат ОАО «РЖД» № 7), и гимназии г. Краснослободска. Всего в исследовании участвовало 496 детей (215 мальчиков и 281 девочка) в возрасте от 7 лет до 11 лет.

### **Методы I этапа**

На данном этапе нами использовались общенаучные методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к онтолингвистике, нарратологии и генристики; индукции и дедукции; дефиниционный анализ с целью определения ключевых понятий и формулирования понятийного аппарата исследования.

### **II этап – сбор материала исследования и его техническая обработка:**

- проведение сбора исследовательского материала;
- ведение дневника наблюдения (Приложение 3);
- перевод голосовой записи в печатный текст.

Материал исследования составляют письменные тексты и стенограммы голосовой записи спонтанной детской речи. Аудиозапись сказок составляет 2 709 минут, анекдотов – 1 804 минут. С каждым ребенком велась индивидуальная работа. Запись осуществлялась в стационарных условиях на фоне естественной окружающей акустической среды. Рассказанные детьми младшего школьного возраста тексты записывались на цифровой диктофон, впоследствии аудиозапись была переведена в печатный текст посредством стандартной орфографии для более детального анализа. В процессе сбора информации велась параметризация участников коммуникации, указывались данные экстралингвистического характера (пол, возраст, класс, статус). При сборе письменного материала сказки и анекдоты были написаны без помощи взрослых в присутствии учителя и диссертанта. Следует отметить, что не все

участники эксперимента справились с поставленной задачей – сочинить и написать сказку, 15 % детей не предоставили тексты, объяснив это неумением сочинять сказки, однако, ряд испытуемых предложил несколько сказок. Для облегчения восприятия в приводимых примерах в диссертационном исследовании мы устранили отклонения от общепринятой орфографии и пропуски букв, при этом отклонения от пунктуации и правил использования прописных букв сохраняются.

### **Методы II этапа:**

Для сбора материала исследования нами использовался конверсационный анализ. Под данным видом анализа понимается качественный метод, при котором происходит детальный анализ беседы в естественных условиях общения [Леонтович, 2011, с. 118]. Ребенок обращался непосредственно к взрослому экспериментатору, то есть, взрослый выступает прямым адресатом его речи. Конверсационный анализ использовался нами как на данном этапе работы, когда в ходе беседы перед испытуемыми ставилась задача рассказать анекдот (сказку), так и на третьем этапе, когда ставилась задача интерпретировать анекдот.

Кроме того, в ходе сбора информации мы использовали метод явного структурированного наблюдения, который применялся для фиксации частотности апелляции к анекдотам в коммуникации, для выявления невербального сопровождения нарратива. Также использовался метод скрытого структурированного наблюдения, для выявления специфики использования лексем в наррации, направленной к участнику коммуникации либо равному по статусу, либо нижестоящему, и гендерных особенностей. Полученные сведения фиксировались в дневнике наблюдения, с соблюдением протокольных пунктов: время, место, состав участников коммуникации (Приложение 2).

Лонгитюдный анализ в нашем исследовании являлся второстепенным, применялся для сбора материала на протяжении четырех лет с периодичностью раз в год для изучения трансформации устного нарратива анекдота и сказки с учетом взросления ребенка для фиксации возможных трансформа-

ций текста-образца. В нашей работе мы не ставили цель изучения качественных изменений речи ребенка. В лонгитюдном исследовании принимали участие 172 ребенка (64 мальчика и 103 девочки), то есть 35% от общего количества детей. Исследования начались в 2011 году, среднеарифметический возраст детей в начале исследования составил 7,1 лет. В работе мы указываем возраст детей округленной цифрой.

Прием количественных подсчетов применялся нами для ведения статистики полученных материалов и участников исследования.

### **III этап – непосредственный анализ материала исследования и описание полученных выводов:**

Для выполнения данного диссертационного исследования всего было собрано 1 963 нарратива, однако 111 нарративов исключены (6%) исследования, в связи с грубейшими структурными нарушениями, которые затрудняют дальнейший анализ материала (несоответствие жанровым канонам, несоответствие признакам законченного текста и прочее) и которые свидетельствуют о нарушениях речевого развития ребенка. В исключенном из анализа материале сказки составляют 60,36% (67 единицы), соответственно, анекдоты 39,64% (44 единицы).

Всего было проанализировано 318 письменных фиксаций сказок, из которых 64 % (204 единицы) авторских сочинения и 36 % (114 единиц) представляют собой пересказы, и 521 стенограмма устного нарратива сказок, из них 77 % (401 единица) составляют пересказы, 23 % (120 единиц) являются авторскими произведениями, а также 431 письменная фиксация анекдота, из которых 92% (397 единиц) составляют пересказ готовой модели анекдота, 8% (34 единицы) анекдотов авторского происхождения, либо с максимальными изменениями текста, структуры и персонажей, которые затруднили определение текста-образца, и 582 стенограммы устного нарратива анекдота (пересказ составил 98 % (570 единиц)), сочиненные тексты 2% (12 единиц)). Таким образом, было проанализировано 839 нарративов сказки и 1 013 нарративов анекдота. В целом в качестве материала исследования выступили 1 852 нарратива.

### Методы III этапа:

В процессе исследования детских нарративов (на материале сказок и анекдотов) мы использовали нарративный анализ. Предметом нарративного анализа является рассказанная история, содержащаяся в сказке или анекдоте, с точки зрения способов упорядочивания опыта в последовательную цепь событий; нужно так же отметить, что это качественный метод исследования, направленный на интерпретацию повествования и уделяющий особое внимание временной последовательности, которую устанавливают нарраторы о своей жизни, окружающих реальных или фикциональных событиях.

Прием количественных подсчетов применялся нами для мониторинга количества испытуемых, объектов исследования, определения частотности использования имен прецедентных персонажей, частотности типов сказок, обобщения результатов исследования.

Поскольку нарратив представляет собой особо структурированный тип дискурса, нами применялся дискурс-анализ для детального рассмотрения нарратива с позиции жанровой принадлежности (сказка, анекдот), выделения эксплицитных и имплицитных составляющих, тематики, интертекстуальности, частотности и способа проявления эмоций, невербального поведения.

Контекстологический анализ использовался для выявления значений языковых единиц, используемых в процессе наррации, их семантических связей и ассоциативных смыслов, что было особенно важно при анализе детских окказионализмов.

Метод опроса (анкетирование и интервьюирование, содержащие идентичные вопросы) использовался для выявления отношения респондентов – детей младшего школьного возраста к сказкам и анекдотам, для выявления функций нарратива (Приложение 1). Интервьюирование использовалось в работе с детьми, у которых еще не были сформированы навыки письменной речи.

С помощью дистрибутивного анализа была проведена классификации структурных элементов нарратива, выделение метатекстового ввода и его места в нарративах анекдотов и сказок.

Интерпретативный метод позволил раскрыть смысл полученных нарративов, определить содержательную характеристику анекдотов, выявить отклонение нарратива от текста-образца, охарактеризовать ценностные приоритеты испытуемых.

Лингвистический анализ текста использовался для изучения совокупности набора языковых средств, характерных для нарратива сказок и анекдотов и его структурно-композиционного оформления.

Интертекстуальный анализ, предполагающий изучение межтекстового взаимодействия, использовался в изучении детского нарратива с целью выявления места и роли текстовых реминисценций, аллюзий, прецедентных текстов, цитат, используемых для выражения концептуального смысла вторичного текста, апеллирующего к тексту-источнику. Согласно Т. В. Жеребило, выделяются следующие этапы интертекстуального анализа: 1) выявление эстетических сигналов «чужого» в рассматриваемом тексте; 2) определение их статуса; 3) проведение систематизации; 4) анализ связей с текстом-источником; 5) изучение возможных смысловых трансформаций и функций в исследуемом тексте. В нашем исследовании мы отметили значимую роль прецедентных феноменов, которые включались в сказки, авторами которых выступали дети, кроме того, в анекдотах также присутствуют прецедентные феномены, что объясняется спецификой данного жанра [Жеребило, 2013].

Корреляционный анализ, используемый в работе, позволил установить соотношение между языковыми явлениями (выбором лексем, тем анекдотов, содержания сказок) и социальными параметрами (возрастом, гендером, хронотопом).

В качестве выводов отметим, что данный список методов и приемов, примененных для исследования детского нарратива, может лежать в основе изучения нарративов вообще и расширяться либо сужаться по мере исследовательских задач.

#### ***1.4. Выводы по главе 1***

Языковая личность «ребенок» представляет интерес для различных направлений лингвистики, одним из которых является онтолингвистика или лингвистика детской речи, направленная на всестороннее изучение речевой деятельности ребенка на различных этапах онтогенетического развития, а также выявляющая особенности овладения детьми системы родного языка. В разные промежутки времени и отечественные, и зарубежные ученые-лингвисты проявляли большой интерес к изучению речи ребенка. Впервые вопросами развития речи ребенка заинтересовались ученые в 19 веке, свои наблюдения они строили над собственными детьми, сведения носили разрозненный характер.

Современные исследователи детской речи занимаются анализом речи детей с позиций проблематики усвоения грамматики и особенностей грамматического строя речи школьников; словарного состава слова у детей различных возрастных группы; особенности осознания лексического значения слов; развития семантического компонента языковой способности детей. Выделена специфика развития речи на протяжении взросления ребенка и этапы формирования языковых компетенций, начиная с рождения, заканчивая подростковым возрастом.

Выбор возраста респондентов для проведения данного диссертационного исследования обусловлен следующими причинами: активное расширение социальных ролей, приходящихся на этот период жизни человека, нарастание качественных изменений речи ребенка, формирование коммуникативной компетенции. Нарративная компетенция является типом коммуникативной и включает в себя такие составляющие, как текстовая, социокультурная, жанровая, языковая компетенции.

Детский нарратив представляет собой вербальное изображение ребенком цепочки следования явлений, событий, в определенной очередности и в определенной временной и пространственной соотнесенности. Для детей младшего школьного возраста характерен так называемый детский настоя-

щий нарратив, характеризующийся многослойностью содержания, включенностью когнитивно-дискурсивных стратегий, завершенностью сюжета и целостностью повествования.

Апелляция к детским нарративам позволяет наглядно увидеть языковую рефлексию детской концептосферы, начиная с сюжета нарратива и персонажей и заканчивая элементами интерпретации окружающей действительности, выражающейся в трактовке и переосмыслении взрослых анекдотов, текстовых реминисценций и прецедентных феноменов, встроенных в детский нарратив.

Нарратором выступает языковая личность, характеризующаяся рядом признаков: языковой компетенцией, возрастом, гендером, уровнем социализации.

Нарратив – универсальная стереотипная модель речепостроения, описывающая событие и характеризующаяся темпоральной спецификой. Типичное лингвистическое оформление нарратива следующее: синтактико-грамматическое (обязательное наличие придаточных предложений; отнесенность повествования к прошедшему времени); лексическое (маркеры ориентировки, т. е. описание места, времени действия, персонажей, а также осложнения или конфликта, модальная лексика, эмоционально окрашенная лексика, окказиональное словообразование); фонетическое (повышенная звукоподражательность, звукоизобразительность), устная/письменная форма; спонтанность/подготовленность.

Нарратив характеризуется ценностной составляющей (оценка, выражение авторского отношения к происходящему), разрешения осложнения и коды (завершение повествования и его отнесения к «здесь-и-сейчас»).

Когнитивная составляющая нарратива заключается в языковой репрезентации картины мира, пресуппозиции, прецедентности.

Позиция автора (третьеличный нарратив, нарратив от первого лица, нарратив от лица фикционального персонажа) является конститутивным признаком нарратива.

В связи с многомерностью нарратива предлагается совокупность методов для его изучения, согласно этапу исследования.

Подготовительный этап включает: содержательный анализ научных понятий, относящихся к онтолингвистике, нарратологии и генристики; индукции и дедукции; дефиниционный анализ с целью определения ключевых понятий и формулирования понятийного аппарата исследования.

На втором этапе проводился сбор материала исследования и его техническая обработка (сбор письменных нарративов, запись устных нарративов, ведение дневника наблюдения, перевод голосовой записи в печатный текст). Применялись разговорный анализ (для сбора материала исследования), метод явного структурированного наблюдения, который применялся для фиксации частотности апелляции к анекдотам в коммуникации, для выявления невербального сопровождения нарратива, и метод скрытого структурированного наблюдения (для выявления специфики использования лексем в наррации, направленной к участнику коммуникации либо равному по статусу, либо нижестоящему, и гендерных особенностей); лонгитюдный анализ (для сбора материала на протяжении четырех лет с периодичностью раз в год с целью изучения трансформации нарратива с учетом взросления ребенка и качественных изменений его речи, для фиксации возможных трансформаций текста-образца). Прием количественных подсчетов применялся нами для ведения статистики полученных материалов и участников исследования.

На третьем этапе проводился непосредственный анализ материала исследования и описание полученных результатов, применялись следующие методы: нарративный анализ (для исследования способов упорядочивания опыта младшего школьника в последовательную цепь событий), прием количественных подсчетов (для мониторинга количества испытуемых, объектов исследования, определения частотности использования имен прецедентных персонажей, частотности типов сказок, обобщения результатов исследования), дискурс-анализ (для детального рассмотрения нарратива с позиции жанровой принадлежности (сказка, анекдот), выделения эксплицитных и

имплицитных составляющих, тематики, интертекстуальности, частотности и способа проявления эмоций, невербального поведения), контекстологический анализ (для выявления значений языковых единиц, используемых в процессе наррации, их семантических связей и ассоциативных смыслов, что было особенно важно при анализе детских окказионализмов), метод опроса: анкетирование и интервьюирование (для выявления отношения респондентов – детей младшего школьного возраста к сказкам и анекдотам, для выявления функций нарратива), дистрибутивный анализ (для классификации структурных элементов нарратива, выделение метатекстового блока и его места в нарративах анекдотов), интерпретативный метод (для раскрытия смысла полученных нарративов, определения содержательной характеристики анекдотов, выявления отклонения нарратива от текста-образца, характеристики ценностных приоритетов испытуемых), лингвистический анализ текста (для изучения совокупности набора языковых средств, характерных для нарратива сказок и анекдотов и его структурно-композиционного оформления), интертекстуальный анализ (для изучения межтекстового взаимодействия, для выявления места и роли текстовых реминисценций, аллюзий, прецедентных текстов, цитат, используемых для выражения концептуального смысла вторичного текста, апеллирующего к тексту-источнику), корреляционный анализ (для установки соотношения между языковыми явлениями (выбором лексем, тем анекдотов, содержания сказок) и социальными параметрами (возрастом, гендером, хронотопом)).

## **ГЛАВА 2. Структурные, персонажные и ценностные характеристики нарративных жанров у детей младшего школьного возраста**

### ***2.1. Жанрово-нарративная специфика сказки***

Сказка представляет собой архаическое представление, аккумулярованное в словарном составе языковой картины мира определенной культуры. Этот аспект делает ее содержание отличным от образа действительности в научной картине мира, под которой понимается одна из возможных картин мира, которой присуще как что-то общее со всеми остальными картинами мира – мифологической, религиозной, философской, – так и нечто особенное, что выделяет именно научную картину мира из многообразия всех остальных образов мира [Садохин, 2006, с. 17]. Под языковой картиной мира вслед за В. И. Карасиком мы понимаем «целостную совокупность образов действительности, переработанную коллективным человеческим сознанием» [Карасик, 2002, с. 104]. Сказка соответственно представляет собой специфическое видение мира.

Прежде чем мы приступим к анализу нарратива на примере сказки, считаем целесообразным рассмотреть этимологию понятия «сказка». В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля сказано, что сказка – «всякое деловое показанье, объясненье, ответ подсудимого, речи свидетелей, отчет о случае, о происшествии» [Даль, 1980]. В русском языке существовало словосочетание «ревизские сказки» – это были «именные списки всего наличного населения», соответственно, данное толкование не относится к анализируемому нами жанру. С XVII же века прослеживается еще одно, притом противоречащее приведенному выше значение слова «сказка». В указе царя Алексея Михайловича 1649 г. говорится: «Многие челоуецы неразумьем веруют в сон, и в встречу, и в полаз, и в птичий грай, и загадки загадывают, и сказки сказывают небылые» [Пропп, 1984, с. 32–36].

В современном значении, по мнению В. Я. Проппа, данная лексическая единица появилось не раньше XVII века. Но это не значит, что Древняя и Средневековая Русь не знали сказок. Памятники письменности свидетельствуют о том, что в Древней Руси употреблялось другое слово для обозначения сказок, таким словом служила «баснь», чему соответствовал глагол «баять» и существительное «бахарь» [Пропп, 1984, с. 32–36].

Дефиниция «сказка» трактуется неоднозначно. Одни фольклористы отождествляют сказку и устную прозу, включают в сказочные эпос и воспоминания, и мемуарный рассказ и многое другое [Аникин, 1977, с. 7]. Другие фольклористы чрезмерно сужают понятие сказки, выделяют «собственно сказки», к которым относятся волшебные и приключенческо-бытовые сказки, иногда животные эпос [Кравцов, 1977, с. 104–105].

Приведем в качестве примеров несколько дефиниций «сказки». Весьма сжатое определение дал академик Ю. М. Соколов. Под народной сказкой он подразумевал устно-поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллистического или бытового характера [Соколов, 1941]. Наиболее точным и полным, по мнению ученых, является определение, данное крупнейшим собирателем и исследователем сказки А. И. Никифоровым: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [Никифоров, 1971, с. 146]. В. П. Аникин подразумевал под сказкой коллективно созданные и коллективно хранимые народом устные художественные эпические повествования в прозе, с нравственно-этическим, социально-политическим и общественно-бытовым содержанием, которое по самой своей основе требует полного или частичного использования приемов неправдоподобного изображения действительности и в силу этого прибегает к фантастическому вымыслу, разнообразные и традиционные формы, которого складывались на протяжении веков в тесной связи

со всем укладом народной жизни и находились в первоначальной связи с мифологией [Аникин, 1959, с. 221].

Итак, под сказкой понимается один из основных жанров русского народного творчества – эпическое, преимущественно художественное прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемое в воспитательных или развлекательных целях.

Сказка возникла в эпоху первобытнообщинного строя и играла большую роль в устном народном творчестве всех народов на разных этапах его развития.

Понятие сказки тесно связано с понятием «миф», поэтому говоря о происхождении сказки, необходимо рассмотреть несколько вопросов, связанных с мифом. Миф – это «сказание, передающее представления людей о мире, месте человека в нём, о происхождении всего сущего, о богах и героях» [Алексанян, 2005, с. 83]. Время действия мифов обычно относится к очень далеким временам, когда, как думали люди, мир, Вселенная еще не сформировались. На ранних этапах стадиях развития мифы по большей части примитивны, кратки, элементарны по содержанию, лишены связной фабулы. Позднее, на пороге классового общества, постепенно создаются разные по происхождению мифы, мифологические образы и мотивы переплетаются, мифы превращаются в развернутые повествования, связанные друг с другом, образуя циклы. Мифы представляют собой своеобразную систему фантастических представлений об окружающей человека природной и социальной действительности. Содержание мифа мыслится первобытным сознанием вполне реальным, различие между реальным и сверхъестественным не проводится. На пороге классового общества миф подвергается существенной трансформации. В связи с делением общества на классы миф тоже расслаивается.

Такие ученые, как В. Я. Пропп, В. П. Аникин, Н. И. Никулин, считают, что мифы послужили своеобразным источником для развития научных представлений, зарождения философии, литературы, живописи, скульптуры, ар-

хитектуры, музыки, театрального искусства. Самые древние сказки обнаруживают сюжетную связь с первобытными мифами. Таким образом, совершенно очевидно, что миф был предшественником волшебной сказки. Фантастика волшебной сказки ведет свое происхождение от мифов и некоторых представлений первобытного общества. Наблюдается одухотворение природы: звери, деревья, травы умеют говорить, думают и даже проявляют смекалку и мудрость, тотемизм, который является своеобразной формой религиозного сознания связи человека с природой и зависимости от нее. Тотемизм тесно переплетен с эпохой материнского рода. Материнские роды носили имя тотемного зверя, и каждый из членов родовой организации считался потомком звериного предка и, конечно, сородичем того или иного животного-тотема. У материнского рода отрицательное отношение к тотемному зверю исключено. Переход от почитания тотемного существа к его осмеянию совершился в условиях распада древнего материнского рода и установления патриархата. Здесь и древние запреты-табу: отсюда советы персонажам не делать того-то и того-то, иначе произойдет непоправимое. Здесь и различные обычаи и поверья. И конечно, в переработанном виде – вера в магию, волшебство, в том числе в магию слова, в заклинание; достаточно произнести нужное слово – и совершится чудо.

Под волшебной сказкой обычно понимается устный рассказ, в котором положительному персонажу помогают сверхъестественные силы, волшебные предметы, чудесные помощники (животные, люди, волшебные и мифологические существа).

В науке о сказке существует проблема классификации сказочных жанров. В «Сравнительном указателе сюжетов: восточнославянская сказка» представлены следующие жанры сказочного фольклора:

- сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах;
- волшебные сказки;
- легендарные сказки;
- новеллистические (бытовые) сказки;

- сказки об одураченном чёрте;
- анекдоты;
- небылицы;
- кумулятивные сказки;
- докучные сказки [Сравнительный указатель...].

Многие фольклористы (В. Я. Пропп, Э. В. Померанцева, Ю. И. Юдин, Т. В. Зуева) различают в составе жанра «бытовые сказки» две жанровых разновидности: новеллистические и анекдотические сказки. Анекдотические сказки вбирают в себя сюжеты из группы «Сказки об одураченном чёрте», многие сюжеты, отнесённые к анекдотам, некоторые сюжеты, включённые в раздел «Новеллистические сказки», и некоторые сюжеты, причисленные к волшебным сказкам.

Единая классификация сказок в настоящее время не разработана. По тематическому принципу классификации сказки можно выделить следующие тематические группы: сказки волшебные, сказки о животных (животный эпос), сказки бытовые, кумулятивные. Под волшебными сказками обычно понимают такие устные рассказы, в которых положительному персонажу помогают сверхъестественные силы, волшебные предметы, чудесные помощники. Характерными особенностями волшебной сказки считаются: словесный орнамент, присказки, концовки, устойчивые формулы и метафоры [Наговицын, 2011].

Следует отметить, что В. Я. Пропп критически отнесся к данной классификации и заметил, что исторические сказания, былинные сказки, былички, докучные сказки и прибаутки не относятся к сказкам, однако необходимо добавить еще один вид сказок – кумулятивные, или цепевидные.

В своей работе мы разделяем данную точку зрения и будем придерживаться разработанной В. Я. Проппом классификации, которая выглядит следующим образом:

- 1) сказки о животных;
- 2) сказки о людях:

- а. волшебные,
- в. новеллистические (включая анекдоты);

3) кумулятивные.

Из выше сказанного можно сделать выводы, что сказки различных групп порой развиваются параллельно и часто достаточно трудно определить тип сказки, другими словами, происходит взаимовлияние различных тематических групп. На первый взгляд, разделение сказок на «волшебные» и «кумулятивные», с одной стороны, и «сказки о животных», с другой стороны, выглядит логически нестройно, так как оно произведено по не исключающим друг друга признакам. При выделении волшебных и кумулятивных сказок по признаку единства их композиций подразумевается, что остальные категории этим единством не обладают, с другой стороны, некоторые кумулятивные сказки, в которых действующими лицами являются животные (например, «Теремок»), по признаку своей композиции относятся к кумулятивным, а не к сказкам о животных. К сказкам о животных также примыкают сказки о растениях (например, «Война грибов») и неживой природе (например «Сказка о Солнце и Ветре»), а также о предметах (например, «Пузырь, Соломинка и Лапоть»).

Перейдем к более детальному рассмотрению типов сказок. Под волшебными сказками понимают устные рассказы, в которых положительному персонажу помогают сверхъестественные силы, волшебные предметы, чудесные помощники, такие как животные, люди, волшебные и мифологические существа. Вопрос об исторических корнях волшебной сказки обстоятельно рассматривается в работах следующих ученых: В. Я. Проппа «Исторические корни волшебной сказки», Е. М. Мелетинского «Герой волшебной сказки», Н. В. Новикова «Образы восточнославянской волшебной сказки». В. Я. Пропп выделяет волшебную сказку из множества видов сказки. По мнению ученого, название «волшебные» – общепринятая условность, поскольку «волшебным характером могут обладать и другие виды их, где так же действуют фантастические персонажи и происходят невозможные в жизни события. Волшебные сказки выделяются не по признаку волшебности или чу-

десности, а по совершенно четкой композиции, по своим структурным признакам, по своему синтаксису, который устанавливается совершенно точно. Единство композиции для так называемой волшебной сказки есть признак устойчивый, исторически закономерный и существенный» [Пропп, 1976, с. 47]. Таким образом, конститутивные признаком волшебной сказки является четкая композиционная структура и синтаксическое оформление, а наличие элемента «волшебство» – признак нерелевантный.

Сказки о животных представляют собой сложный сплав разнохарактерных и разновременных элементов. Изначально сказки о животных были связаны с хозяйственными заботами первобытного человека – рыбака и охотника, вся жизнь и судьба которого зависела от его охотничьей удачи. Существует мнение, что сказки о животных – это один из древнейших жанров фольклора. В сказках данного типа переплелись рассказы о происхождении зверей и птиц, о брачных отношениях между животными и людьми, мифы о тотемных животных и т.д. Эти сказки вводят человека в круг первых жизненно важных представлений, объясняют сущность многих явлений, объясняют происхождение тех или иных повадок у зверей. Сохранилось немало сказок, которые объясняют, почему у животных нет тех или иных частей тела, почему, к примеру, у них такая форма хвоста или носа, почему они так окрашены. В сказках о животных все буднично и просто. Пространственный мир нередко ограничен обстановкой деревни. Число действующих лиц уместается в небольшом перечне хорошо знакомых животных и птиц. «Сказка о животных имеет дело только с горизонтальным пространством, она вся разворачивается на земле, заполнена земными потребностями и интересами...» [Бахтина, 1972, с. 15]. Считается, что наиболее подробно разработаны характеры персонажи в сказках о животных. Если в волшебных сказках все животные имеют единую характеристику, что определено их сюжетной функцией – роль чудесных помощников, то в сказках о животных каждый из образов получает индивидуальную разработку. Образы тех или иных животных очень часто обретают характер сословных типов классового общества. Одни жи-

вотные постоянно выступают как положительные, другие – как отрицательные. Совершенно очевидно, что в сказках о животных подразумеваются люди, но все же рассказывается о животных с их повадками, свойствами, особенностями. Перенесение свойств человека на животное объясняет, почему введение в сказку о животных образа человека как одного из действующих лиц не противоречит ее художественной системе. Так, например, в русской сказке «Вершки и корешки» идет состязание не просто между человеком и медведем, а между знанием и незнанием, созидательной и разрушительной силой. Отметим, что приоритет всегда отдается человеку. Основным конститутивным признаком является отсутствие сатиры, главные персонажи – животные, наделенные человеческими характеристиками.

Следующий тип сказок – это бытовые сказки, или сказки о людях. Такие сказки принято называть реалистическими, бытовыми или новеллистическими. Действующими лицами в данных сказках являются реалистичные люди. В. Я. Пропп считает, что эти наименования лишь называют тип сказок, но не передают точность содержания. Особенность бытовых сказок – наличие реализма, но этого недостаточно для наименования этого типа сказок. Скорее, как считает В. Я. Пропп, правильнее было бы именовать данный тип сказок как новеллистические, т. к. эти произведения представляют собой небольшие занимательные рассказы, в которых содержатся большое количество бытовых элементов, метко схваченных наблюдений, жизненных деталей. С другой стороны, ученый называет их бытовыми, т. к. описание крестьянского быта находит в них достаточно широкое отображение, хотя описание крестьянского быта не является основной целью данных произведений. Характерной чертой данных сказок является отсутствие каких-либо сверхъестественных событий. Композиция бытовых сказок очень разнообразна, в отличие от волшебных. Бытовые сказки отличаются простотой и краткостью. В сказочном фольклоре народов мира данные сказки занимают особое место.

Кумулятивные сказки, или цепевидные сказки. По мнению В. Я. Проппа, данный вид сказок был выделен давно, правда, не был изучен в достаточ-

ной мере. Данным направлением занимались такие ученые, как Томпсон и Н. П. Андреев. Оба исследователя столкнулись с необходимостью выделения этого материала, но исследование проходило двумя разными путями. Американский ученый Томпсон выделил двести типов сказок, а отечественный исследователь Н. П. Андреев – один, но при этом вопрос, какие же сказки называть кумулятивными, до сих пор открыт. Отмечается, что особенно много кумулятивных сказок относится к разделу «сказки о животных». В. Я. Пропп считает, что основным композиционным приемом кумулятивных сказок состоит в многократном, нарастающем повторении одних и тех же действий, до тех пор, пока «цепь не оборвется или не расплетется в обратном, убывающем порядке» (Пропп, 2011, с. 329). Кумулятивные сказки обладают четкой композиционной системой и отличаются от других сказок своим особым стилем, формой своего исполнения, а так же своим словесным оформлением. Только благодаря композиции, лежащей в основе сюжета, можно назвать сказку кумулятивной. Приведем примеры кумулятивных сказок: «Репка», «Теремок», «Как петушок подавился» и т.д.

Анализируя тексты подобных сказок, можно выделить следующие конститутивные признаки: сказки структурируются по принципу скороговорки или же, наоборот, пропеваются; в данных сказках каждое животное-персонаж характеризуется каким-нибудь метким словом, например, *мышка-норушка*, *лягушка-квакушка*, *комар-пискун*; отмечаются новообразования слов, например, «лисица – везде посकोкиш».

Таким образом, были выделены следующие типы сказок: кумулятивные, сказки о животных, сказки о людях, в состав которых включают волшебные и новеллистические. Последний тип сказок в свою очередь включает в себя анекдоты.

Каждый тип сказок имеет свои характерные черты. Волшебная сказка характеризуется четкой композиционной структурой и синтаксическим оформлением, наличие элемента «волшебство» – признак нерелевантный. Конститутивным признаком сказки о животных является отсутствие сатиры.

Бытовые сказки характеризуется простотой и краткостью, при этом имеют разнообразную композицию. Кумулятивные сказки обладают очень четкой композиционной системой, могут отличаться от других сказок своим особым стилем, формой своего исполнения, а так же своим словесным оформлением. Только благодаря композиции, лежащей в основе сюжета, можно назвать сказку кумулятивной.

В повествовательном фольклоре не всегда можно провести чёткую границу между жанрами. Так, легендарная сказка может совмещать признаки сказки и легенды, а прозаические переделки былин могут быть отнесены в особую жанровую группу «богатырская сказка».

Разным сказкам свойственны разные группы персонажей. Обратимся к персонажам волшебной сказки. Основной герой в данном типе сказки в сущности один. Имя Иван допускает любые замены – Василий, Фрол и т.д. Независимо от того, как его зовут, его облик, поведение, судьба одни и те же. В начале сказки он называется среди прочих действующих лиц: *«Жил-был царь, у него было три сына...»* или *«Жил на свете старый солдат...»* – таково типичное начало большинства волшебных сказок. Перед нами в сущности один и тот же обобщенный собирательный образ положительного героя, созданный фантазией и мечтой народа и воплощенный в сходные между собой конкретные образы, вплетенный в разнообразные фабульные схемы. Как ни различны приключения всех этих героев, как ни разнообразны чудовища, с которыми они борются, и препятствия, которые они преодолевают, – основная повествовательная линия всех этих сказок едина. Мужественный, бесстрашный, верный, красивый герой преодолевает все беды и невзгоды и завоевывает свое счастье, будь то царский престол, рука царевны или победа над врагами Родины. Центральным в волшебной сказке является образ положительного героя или героини, весь интерес повествования сосредоточен на его судьбе. Он воплощает в себе народный идеал красоты, нравственной силы, доброты, народные представления о справедливости.

Персонажи волшебной сказки В. Я. Проппом разделены на семь групп в зависимости от их функций развития. В. Я. Пропп дал им названия, которыми теперь широко пользуются фольклористы как научными терминами: вредитель (то есть тот персонаж, который наносит вред положительному герою); даритель (персонаж, который дарит герою волшебное средство или чудесного помощника); похищенный объект (им может быть человек, например царевна, какой-нибудь предмет – волшебный перстень); отправитель (персонаж, который отправляет героя в дальний путь на подвиг, чтобы вернуть похищенное); ложный герой (тот, кто хочет незаслуженно воспользоваться плодами подвига настоящего героя) и настоящий герой [Пропп, 1988]. Героя нередко отличает чудесное рождение: царица съедает горошину, выпивает воды из колодца или ручья, съедает чудесную рыбу. Также герой волшебных сказок отличается от остальных персонажей высокими моральными качествами, которые помогают ему одержать победу. Герой воплощает в себе наивысшие человеческие идеалы – доброту, гуманизм, справедливость.

Перейдем к анализу детского нарратива на материале сказок. В качестве материала исследования выступали пересказы известных фольклорных сказок, в дальнейшем мы именуем данные сказки – тексты-образцы и детские сказки. Под детской сказкой мы понимаем сказку, рассказанную или написанную ребенком, определенного нашим исследованием возраста, который составляет 7–11 лет. Количество авторских сказок составляет 120 единиц. Остальная часть исследовательского материала представлена в равной степени волшебными, бытовыми и кумулятивными сказками. Детский нарратив, в данном случае, формально выражен посредством авторской сказки, в которой представлено авторское повествование очередности событий, их оценка и интерпретация, либо пересказ текста-образца, усвоенного ранее.

Опрос респондентов и материал, полученный в ходе наблюдения, позволяет говорить о том, что в бытовом общении дети редко обращаются к сказкам, апелляция к сказкам в институциональном дискурсе, а именно в педагогическом, продиктована учебным процессом, в ходе которого дети вы-

полняют задания в рамках таких дисциплин, как литература (чтение) и русский язык. С позиции прагматики, проанализировав коммуникативные ситуации, содержащие сказку, с участием испытуемых, мы отметили намеренную нарративную сказку, когда существует договоренность между участниками коммуникации.

Дети любят как слушать, так и рассказывать сказки. Ребенок совершенно осознанно апеллирует к сказке, осознавая принцип уместности сказки в той или иной коммуникативной ситуации. На вопрос «Для чего рассказывают сказку?» нами были получены следующие ответы, приведем типичные: чтобы успокоить (убаюкать, уложить спать) детей (57%), удивить, развлечь (25%) и воспитать (18%). Респонденты указали на следующие цели нарратива сказки: отвлекающая, развлекательная, воспитательная. Отвлекающая цель, на наш взгляд, заключается в использовании сказки с целью переключить внимание ребенка, так, например, во время перемены, в случае излишней активности и нарушения дисциплины, учитель сажает учеников в классе и начинает читать сказку; чтение перед сном является лучшим средством для того, чтобы ребенок успокоился и отвлекся от возможных негативных переживаний, что способствует засыпанию. Развлекательная цель заключается в потенциале сказки вызывать позитивные эмоции, заинтересованность у слушателя. Воспитательная цель состоит в аккумулировании ценностей в тексте сказки и трансляции от поколения к поколению, при этом ценности присутствуют не только эксплицитно, но и имплицитно, выводятся через интерпретацию.

На вопрос «Когда ты рассказываешь сказку?» получены ответы: когда я с младшей/им сестрой/братом (52%); когда задали в школе (30%); когда я с подругой/другом (12%); когда скучно (4%), когда был(а) маленькой(ким) (2%). Данный блок вопросов позволил выявить участников коммуникации, содержащей нарратив сказки. Это либо младшие члены семьи, одноклассники и учитель, либо друг, либо сам нарратор.

На вопрос «Как ты относишься к сказке?» получены следующие ответы: «Очень люблю» (83%), «Раньше очень любил(а)» (6%), «Комиксы (мультфильмы, компьютерные игры) интереснее» (5%), «Это для малышей, уже не читаю (4%)», «Скучные, не люблю» (2%). Как мы видим, преобладающее большинство респондентов позитивно относится к сказкам, явная негативная оценка наблюдается у 2% опрошенных.

Рассмотрим коммуникативную ситуацию, в которой нами зафиксирован нарратив сказки. Хронотоп: школа, 3-й класс, урок чтения (40 минут). Участники общения: 18 учеников, средний возраст которых составляет 9 лет, учитель и экспериментатор. Учителем предложена тема урока: «Известные русские народные сказки». В ходе урока все ученики активно рассказывают о любимых сказках, активно апеллируя к концепту «детство» (*бабушка часто в детстве рассказывала; мама каждый вечер читала, когда я была маленькая; когда я в детстве ходила в садик, нам в тихий сон читали сказки*), что говорит о том, что, несмотря на позитивное отношение к сказке, данный жанр постепенно теряет актуальность у детей младшего школьного возраста. На предложение рассказать любимую русскую народную сказку наблюдается живая реакция, между учениками возник спор за очередность наррации. Из 18 учеников 3 ученика рассказали сказку «Репка», 2 ученика – «Гуси-лебеди», 3 ученика – сказку «Колобок», 2 ученика – сказку «Морозко», 3 ученика – сказку «Теремок», 2 ученика – «Илья Муромец», 2 ученика – «Волк и семеро козлят», 1 ученик – «Кот, петух и лисица».

Отметим, что наррация сказки-образца является вторичным текстом и подвергается некоторой трансформации. Для наглядности трансформации текста сказки приведем наиболее частотные варианты русской народной сказки «Репка»:

*Посадил дед репку и говорит:*

*— Расти, расти, репка, сладка! Расти, расти, репка, крепка!*

*Выросла репка сладка, крепка, большая-пребольшая.*

*Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может.*

*Позвал дед бабку.*

*Бабка за дедку,*

*Дедка за репку —*

*Тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Позвала бабка внучку.*

*Внучка за бабку,*

*Бабка за дедку,*

*Дедка за репку —*

*Тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Позвала внучка Жучку.*

*Жучка за внучку,*

*Внучка за бабку,*

*Бабка за дедку,*

*Дедка за репку —*

*Тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Позвала Жучка кошку.*

*Кошка за Жучку,*

*Жучка за внучку,*

*Внучка за бабку,*

*Бабка за дедку,*

*Дедка за репку —*

*Тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Позвала кошка мышку.*

*Мышка за кошку,*

*Кошка за Жучку,*

*Жучка за внучку,*

*Внучка за бабку,*

*Бабка за дедку,*

*Дедка за репку —*

*Тянут-потянут — и вытянули репку. Вот и сказке конец, а кто слушал — молодец!*

*2. Посадил дед репку — выросла репка большая, пребольшая. Пришло время урожай собирать. Стал дед репку из земли вытаскивать: тянет-потянет, вытянуть не может.*

*Позвал дед на помощь бабу. Бабу за деду, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Видят ничего не выходит, позвала тогда бабука внуку, Танечку.*

*Взялись тогда внука за бабу, бабу за деду, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Ничего не выходит. Репка ни капельки не сдвинулась.*

*Кликнула внука собаку Жучку. И вот все сначала: Жучка за внуку, внука за бабу, бабу за деду, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Кликнула Жучка кошку Мурку. Мурка за Жучку, Жучка за внуку, внука за бабу, бабу за деду, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Ничего не выходит.*

*Что ж делать, кликнула тогда Мурка мышку. Мышка за Мурку, Мурка за Жучку, Жучка за внуку, внука за бабу, бабу за деду, дедка за репку: тянут-потянут — вытащили репку.*

Приводим стенограмму детских нарративов. Первым приступил к narrации мальчик (9 лет), метатекстовый ввод минимальный.

*Я хочу рассказать сказку про репку. Жили-были дед, бабу, внука... еще Жучка. Собака. Дед посадил репку, и она выросла. Большая, пребольшая. Пошел дед репку дергать, а она не выдерживается, поэтому он позвал бабу. Бабу пришла, схватилась за деду, дедка за репку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала бабу внуку. Прибежала внука. Внука за бабу, бабу за деду, тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала внука Жучку. Прибежала Жучка. Жучка за бабу, фу, спутался, за внуку, внука за бабу, бабу за деду, тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Жучка кошку. У*

*них еще кошка жила, я забыл. Прибежала она так и схватилась за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала кошка мышку. Прибежала мышка. Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, тянут-потянут, вытянули репку. Вот и сказочке конец. Ну, я запутался там. Жучку забыл.*

Как мы видим, конститутивные признаки нарратива сохранены, жанр сказки сохранен, очередность событий и персонажи не изменены. Трансформация незначительная, ребенок забыл о том, что он уже упомянул Жучку, в ходе нарратива мы видим объяснение своей ошибки. Мы считаем, что несмотря на то, что текст сказки знаком ребенку с детства, высказывание носило неподготовленный характер, в связи с чем наблюдались ошибки и включения в виде объяснений. Как показали дальнейшие исследования, данный нарратив является наилучшим образцом в нашей выборке, нарраторами которой выступили мальчики. Приведем пример еще одного нарратива, нарратор – мальчик (9 лет), для которого очевидно образцом служил текст № 2, поскольку он содержит собственные имена, что объясняет включением в сказку имен своих родных и домашних питомцев. Данный пример является результатом креативного мышления ребенка.

*В другом далеком государстве в одной деревне решили высадить репку. За репкой очень хорошо ухаживали. Холили ее, лелеяли. Очень хорошо с ней обращались и... (пауза) выросла она до таких огромных размеров, что дед ее не смог достать (показывает жестом размер репки). За него взялась бабу, с бабушкой не достали. Взяли папу – ничего не вышло, за папу взялась мама, тоже не вышло, за маму взялся я, ничего не вышло. За меня взялась моя двоюродная сестра, тоже не вышло. За сестру взялась собака – ничего не вышло. Допустим, Зорго. За Зорго вцепилась Айрис – не вышло. За Айрис вцепился Пират – ничего не вышло. И только, когда за Пирата вцепилась мышка, им удалось вытянуть эту репку.*

Данный нарратив представляет собой яркий пример трансформации, когда ребенок включается в игру и проигрывает сказочный сюжет, вплетая в

канву повествования окружающих его людей и животных. Из беседы мы выяснили, что ребенок апеллировал к именам своих домашних животных. Традиционные персонажи были также дополнены членами семьи, в том числе и недавно родившейся двоюродной сестрой. Кроме того, данный нарратив является показательным примером смены коммуникативного модуса, когда ребенок-нарратор из свидетеля события, описанного в сказке, становится его участником, при этом сказка характеризуется целостностью, несмотря на включение несказочных элементов, маска нарратора сохраняет устойчивые свойства сказочного персонажа – внушки, невзирая на несоответствие гендера персонажа текста-образца и маски нарратора.

Нарративы девочек приближены максимально к тексту образцу, трансформация минимальна, проявляется в использовании синонимов, изменения порядка слов, связана с пропуском фраз, дополнением концовки: *вот и сказочке конец*. Как показывает наше исследование, 83% феминных детских нарративов сказок максимально схожи с текстом-образцом.

Проиллюстрируем примером, нарратор – девочка (9 лет):

*Я расскажу сказку «Репка». Я ее люблю и помню всю. Но наизусть не учила. Помню просто. Посадил дед репку и выросла она, ой, репка большая-пребольшая. Настало время собирать урожай. Стал дед репку из земли тянуть: тянет-потянет, вытянуть не может.*

*Позвал дед на помощь бабку. Бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала бабка внучку.*

*Взялись внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Ничего не выходит. Позвала внучка Жучку. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Позвала Жучка кошку. Кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.*

*Тогда позвала Кошка мышку. Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабуку, бабука за дедку, дедка за репку: тянут-потянут – вытащили репку.*

В приведенном нарративе трансформация минимальна, структура построения и персонажи сохранены.

Как мы уже отметили выше, в тех случаях, когда нарратором выступал мальчик, часто (67%) текст трансформировался настолько, что переставал отвечать жанровым признакам «сказка» либо не отвечал конститутивным признакам нарратива. Таким образом, гендерная специфика детского нарратива на материале сказки заключается в том, что нарративная компетенция и ее составляющие у мальчиков развита слабее, по сравнению с девочками.

Приведем пример максимальной трансформации сказки, которая приводит к размыванию жанровых границ, а результат наррации либо занимает промежуточное между сказкой и рассказом, либо классифицируется как рассказ. Проиллюстрируем примером:

Пример №1, нарратор – мальчик (11 лет).

*Жили-были три поросенка: Нин-Ниф, Наф-Наф и Нуф-Нуф. И как-то раз встретили они такую проблему, как волка. И решили от него спрятаться. Волк за ними гонялся, гонялся, пока они не решили запрячься по домам. Первый дом Ниф-Нифа. Ниф-ниф (пауза). Так волк пришел к нему и сказал: «Значит, так... Я сейчас дыхну, и от твоего дома ничего не останется. Раз, два, три» – и дыхнул. Домик уничтожился, и Ниф-Ниф первым оказался у него в животе. Второй дом был построен из хвороста. Он был хоть чуть покрепче, чем первый дом, но все равно! Я говорил, из чего был первый дом? Нет? Из сена, по-моему. Ну, второй дом. Так волк сказал: «Я сейчас и тебя съем, первого съел, сейчас и второго. Раз, два, три». И домик сдулся. Он съел второго поросенка. А третьего... А третий решил затаиться как следует. Он затаился, создал вокруг себя огромную каменную лачугу и в ней сидит. Закрыв все окошки. Сидит. Двери на замки. И волк так резко подбегает и раз, два, три, дунул – ничего не вышло, он еще раз, два, три, дунул – ничего*

*не вышло. Волк устал (пауза). Как они там, я не помню, поросята-то выбрались? Да вот помню, что они в конце как-то выбрались из его живота. Выбрались и вместе веселились. Или там было съедено два поросся. А третий каким-то образом уже. Не помню. Нуф-Нуф.*

Несмотря на массовое включение инородных элементов в виде описаний, смазывание сюжета, присутствия объяснения, обращения к экспериментатору, жанр сказки сохранен, персонажи сохранены.

Приведем еще один пример, нарратор – мальчик (10 лет).

*Была.. Жила...(пауза) Красная Шапочка. Жила Красная Шапочка. У нее была бабушка, живущая в дремучем лесу. И отправили Красную Шапочку к бабушке с пирожками. Идет она, идет она. И об этом прознал волк. И он решил аккуратненько... (испытываемый вскочил со стула). Он зашел в дом к бабуле, резко переоделся, бабушку в чуланчик... (сопровождает жестикуляцией, обозначающей закрытие замка). А сам залез в кроватку бабули и спит аккуратненько (испытываемый сел на место). Красная Шапочка приходит и он так смотрит на него (жестикуляция). «Бабушка, бабушка, почему у тебя такие большие глаза?» – «Потому, что я должна тебя хорошо видеть» – «Бабушка, бабушка, а почему у тебя такие большие уши?» – «Потому, что я должен тебя видеть» – «Бабушка, бабушка, а почему у тебя такой большой рот?» – «Потому, что я хочу тебя съесть». И съел Красную Шапочку, потом бабушку, потом все пирожки. Ну как назло рядом был сельхоз дровосеков. И они аккуратненько с волком разобрались, пирожки были утеряны, а Красная Шапочка с бабулей была на свободе. Ну, это как-то не очень. Я не помню эту сказку.*

В данном примере жанр сохранен, используются характерные для данной сказки вопросы и ответы, сюжет несколько изменен, но в целом соответствует тексту-образцу.

В следующем примере (нарратор – мальчик 11 лет) происходит настолько грубое нарушение жанровых границ сказки, что данный результат наррации можно классифицировать как нарратив, но не сказочный.

*Я не помню сказки. Я в детстве слушал... (пауза) слушал. Уже давно не слушал, а можно я лучше еще чего-нибудь расскажу? А почему? Ну не знаю я их. Я не маленький. Ну ладно, я расскажу. Короче жил волшебник. Блин, маг. Ну этот, маленький Мук. Нет, эту не помню. Могу короткую. Все знают. Короче, Курочка Ряба яйцо снесла, потом разбила, потом сказала, это, ну, там, я еще потом снесу яйцо золотое. Вот и сказочке конец. Все.*

Нарратор с нежеланием выполнил просьбу рассказать сказку, затем перечислил основные события, заложенные в сказке «Курочка Ряба», однако данный нарратив не является сказочным.

При анализе письменных авторских сказок мы также отметили размывание жанровых признаков, характерных сказке; приведем примеры.

Пример №1. Сказка написана девочкой (9 лет).

*Жил-был еж и была у него жена и два ежонка. Как то раз вечером разыгралась буря два маленьких ежонка испугались и спрятались под кровать, мама подошла к кровати и сказала: «Мои маленькие ежата вылезайте из-под кровати. Я напою вас молоком и уложу спать. А расскажи историю спросили ежата конечно мои крошки честно честно честно ежата вылезли из под кровати и пошли вместе с матерью в их маленькую кухоньку. А тем временем в зале еж сидел в кресле и читал газету он посмотрел на часы пошел на кухоньку и сказал ежата мои вам спать пора ой и правда малыши вам спать пора сказала жена ежата допили молоко и пошли с мамой как только они легли один ежонок сказал мама расскажи нам историю и мама начала начала она рассказала. Что на свете жил хомячок у него была семья и как-то раз хомячок потерялся он ходил по старому темному лесу он очень испугался но потом он нашел дорогу домой и пришел к себе домой конец. Как только мама закончила рассказ заиграла молния, но ежата уже спали. Мама поцеловала ежат и пошла в зал. И сказала дорогой, уже поздно пора спать они с ежихой пошли в их комнату и заснули сладким сном.*

Как мы видим, данный нарратив, расцененный испытуемым как сказка, является рассказом, т.е. отсутствует волшебство и установка на вымысел, мы

классифицируем данный текст как одухотворение природы, который приближает данное произведение к мифологии.

Пример № 2. Нарратор – девочка (10 лет).

*В одном городе был парк. В этом парке была статуя приоткрытой ракушки и в этой ракушке жила Жемчуженка. Как-то утром Жемчуженка проснувшись решила попутешествовать по парку. Она встала, умылась, расчесалась, скушала кусочек печеньки, причесалась, оделась и вышла на улицу. Первое, что она решила посмотреть – это прудик, где каждое лето она купалась и играла! Но когда она подлетела к пруду к ее изумлению чистое и прозрачное как стеклошко прудик стал вязким и грязным болотом. Жемчуженка когда это увидела, чуть не упала в обморок и тут ее взору открылась такая картина две большие страшные жабы сидели около болота и разговаривали Жемчуженка подлетела к жабам и спросила: «Здравствуйте, извините, что отрываю вас от разговора, но расскажите, пожалуйста, над чем вы так смеетесь? Одна из жаб повернулась к жемчуженке и ответила: Ква ква, мы смеемся над тем, что нам удалось из озера сделать болота. И теперь мы будем жить и всем мешать. А если кто-то захочет нам помешать, мы его съедим. И тут Жемчуженка решила поговорить с жабами и уговорить их почистить пруд. И тут Жемчуженка предложила извините, но зачем надо портить пруд? И настроение другим, если можно совсем дружить? И тут жабы раззлились. И сказали: Послушай, каты идикаты, отсюда, да подальше, ато седим тебя. И набросились на Жемчуженку. Жемкуженка испугалась и улетела к себе домой.*

Данный текст содержит конститутивные признаки сказки: волшебство (полет), очеловечивание, наличие антагониста.

В нашем исследовании мы анализировали нарративы как устные, так и письменные. На примере сказки «Курочка Ряба» приведем стенограммы устного нарратива, затем письменного. Иллюстрации выбраны наиболее ярко демонстрирующие степень трансформации исходного образца.

Текст-образец (наиболее распространенный вариант): *Жили-были дед да баба. Была у них курочка Ряба. Снесла курочка яичко, не простое – золотое. Дед бил, бил – не разбил. Баба била, била – не разбила. Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось. Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: «Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко не золотое – простое!»*

Поскольку данная сказка является прецедентным текстом в русском массовом коммуникативном сознании, традиционно рассказывается детям в раннем и младшем дошкольном возрасте, мы не предъявляли детям данный образец для повторения.

*Устные нарративы:*

*№ 1. Нарратор – мальчик (11 лет).*

*В далеком государстве была деревня, которая славилась своими яйцами. И как-то раз они решили... кормить своих кур, радоваться и слышали, что курица может дать золотое яйцо. И курица снесла золотое яйцо. Но как назло в том месте поселилась мышь. Мышка была нахальная, похлеще Айрис. И эта мышка побегала, хвостиком помахала, побегала, как биссектриса на луче, точнее, как биссектриса на углу треугольника, и яйцо упало и разбилось. Курица сказала: «Ничего, я вам новое снесу».*

*№ 2. Нарратор – мальчик (9 лет).*

*Жили-были бабка с дедкой. Не помню. Вообще не помню. Вообще. Жили-были бабка и дед. Была у них курочка Ряба. И однажды курочка снесла золотое яичко. Дед... (пауза) Вообще не помню. Бил, бил – не разбил. Бабка била, била – не разбила. Пробежала мышка, хвостиком махнула, яйцо упало и разбилось, внутри оно было тухлое. Дальше не помню.*

*№ 3. Нарратор – девочка (8 лет).*

*Жили-были дед и бабка и была у них курочка Ряба. Как-то раз снесла курочка яичко, не простое, а золотое. Дед бил, бил – не разбил. Баба била, била – не разбила. Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разби-*

*лось. Дедка плачет, бабка плачет, а курочка кудахчет: «Не плачь, дедка, не плачь, бабка, я снесу вам яичко не золотое, а простое!»*

*№ 4. Нарратор – девочка (11 лет).*

*Жили-были дед и баба. Была у них курочка Ряба. Снесла курочка яичко, да не простое, а золотое. Дед бил, бил – не разбил. Баба била, била – не разбила. Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось. Деда плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: «Не плачь, деда, не плачь, баба: я снесу вам новое яичко, не золотое, а простое!»*

Приведенные примеры представляют собой нарративы, поскольку сохранен конститутивный признак нарратива: сюжет + текст. Во всех пересказах в целом сюжет сохранен традиционный, концовка сказки в маскулинных нарративах был либо смазана, либо трансформирована, когда золотое яйцо, по мнению нарратора, оказалось тухлым. Концовка также редуцирована, финальная утешительная реплика курочки отсутствует. В феминных нарративах трансформация минимальна и заключается в морфемных модификациях лексем, ввода союзов. Сюжетное развитие сказки сохранено, описательных элементов нет, в отличие от нарративов, продуцентами которых являются мальчики. Кроме того, обращение к экспериментатору с просьбой напомнить текст сказки или признание того, что текст забыт, со стороны девочек в нашем исследовании не встречались.

Обратим внимание на метатекстовый ввод, содержащий описание мышки, которая сравнивается с биссектрисой в первом примере и домашнем питомце – кошке по кличке Айрис. Данный нарратив ярко демонстрирует картину мира ребенка, совокупность фоновых знаний, игру, поскольку обращаясь к экспериментатору при наррации, ребенок наблюдал за реакцией, введение метатекстовых вводов происходило намеренно. Очевидной интенцией ребенка было проявление своей индивидуальности.

Письменные нарративы были собраны после устного воспроизведения сказки, то есть испытуемые ранее вспомнили сказку. Приведем типичные примеры.

Нарратив №1. Нарратор – мальчик (9 лет).

*Жили-были дед и баба, у них была Ряба снесла Ряба золотое яйцо. дед его не разбил Баба не разбила. мышка хвостиком вильнула И дед с бабой заплакали.*

Нарратив №2. Нарратор – девочка (11 лет).

*Жили старик со старухой, была у них курочка Ряба. Снесла курочка Ряба яичко, да не простое, а золотое. Старик бил бил не разбил, старуха билбила не разбила. Мышка бежала, хвостиком вильнула: яичко упало и разбилось. Старик плачет, старуха плачет, курочка кудахчет: «Не плачь, старик, не плачь, старуха. Я снесу вам новое яичко, не золотое а простое».*

В ходе анализа полученных письменных пересказов сказки мы отметили краткость и лаконичность в маскулинных нарративах, по сравнению с феминными, которые фактически представляют собой дословное воспроизведение текста-образца. Редукция в маскулинных нарративах выражалась в сокращении количества предложений, пропуске кульминации (яичко упало и разбилось), отсутствии концовки.

Нами установлены следующие типы трансформации текста: соответствие/несоответствие сюжету, набор персонажей, характеристика персонажей, место протекания сюжета, языковые маркеры (характерные метафоры, фразеологизмы, зачин и концовка, песенка, присказка и пр.), объем текста, коммуникативный модус нарратора. Остановимся на данном тезисе подробнее.

По частотности на первом месте выступает редукция сюжета (56%), которая заключается в упразднении одной из составляющих элементов сказки (зачин, основная часть, концовка), либо ее сокращение. Приведем пример: нарратор – мальчик (10 лет): *Жили-были бабушка с дедушкой в одной деревне и занимались тем, что пекли очень вкусные хлеба. И как-то раз у них вышел хлеб, который жил. Зажил своей жизнью. С пылу-жару шарик! Большой, улыбочатый. И он решил от них уйти. Встретил он... (пауза) Первым... кто был? Заяц? Встретил он зайца и говорит: «Колобок, колобок, я тебя хочу съесть». А колобок сказал... Не помню его эту песенку. Какая она у него бы-*

ла? «Я колобок, я от бабушки...» А... «Я колобок, колобок, я от бабушки ушел, я от дедушки ушел и от тебя сейчас уйду». И, правда, убежал. Встретил он косолапого медведя. Михаила Потаповича. Сказал: «Колобок, колобок, я тебя съем». А он запел: «Я от бабушки ушел, я от дедушки ушел, я от зайца ушел и от тебя уйду». И убежал. Встретил он дальше лисицу-сестрицу. Нахальную рыжую лисицу. И сказала: «Колобок, залезь мне на нос и спой свою песню». И ладно. «Я от бабушки ушел, я от дедушки ушел, я от зайца ушел, я от медведя ушел и от ... » И резко его прекрасная песня оборвалась. А лисица облизывалась. (Имитация звука). К сожалению колобка больше никто не видел. Все. Но, по-моему, еще кто-то был. Кто? Я не помню.

В данном нарративе отсутствует кульминация – момент съедания колобка лисицей, нарратор имплицитно передал гибель колобка, но не вербализовал его, ограничился невербальным средством и описанием сытой лисицей, концовка изменена, заменена на выражение сожаления.

Далее мы отметили отсутствие либо модификацию языковых маркеров (пропуск песенки главного персонажа, например, Колобка, финальной реплики Курочки Рябы). Ономастический аспект детских нарративов (гидронимы, антропонимы и пр.) на наш взгляд, наиболее устойчив к трансформации. Испытуемые в 97% правильно указывали на географические названия (деревня, название рек, название города). Проиллюстрируем примером: *река Смородина, остров Буян, Лапландия, Калинов мост, город Муром, Лукоморье, город Киев, город Канзас, Михаил Потапыч, Кот в Сапогах, Красная Шапочка, Баба Яга, царь Горох*. Если нарратор помнил оним, то либо воспроизводил его правильно, либо опускал его вообще.

Объем текста и в устном, и в письменном нарративе зависит от гендера: маскулинные нарративы более лаконичные, по сравнению с феминными.

Коммуникативный модус также зависит от гендера нарратора. Мальчики чаще (72%) меняли коммуникативный модус с позиции «я читал» на «я делал», девочки изменили модус всего в 14 % сказок.

Рассмотрим нарративы сказок, содержащих чужую речь. Поскольку существует несколько смежных явлений, нацеленных на имитацию чужой речи: речевая маска, пародирование, передразнивание, подражание, мы отметили, что в нарративе сказки дети обращаются к речевой маске, копируя характерные произносительные особенности мелодики сказки: интонационный рисунок, (с понижением тона в конце предложения), строение фраз (зачин-концовка), например, выделение голосом реплики персонажей в диалогах.

Перечислим параметры имитации чужой речи, наблюдаемые нами в детском нарративе сказки:

1) фонетический уровень (манера речи – интонация, эмоциональная окрашенность: *несет меня лиса за темные леса, за высокие горы*);

2) лексический уровень (*Ау, ау, Снегурушка!/Ау, ау, голубушка! Волк храпит страшным голосом – хр-хр-хр*);

3) морфологический уровень (активное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов (*маслице, зернышко, грабельки, мосточек, зайкина хатка, лапка, речушечка*));

4) невербальный уровень (жестикуляция, мимика, смех, имитация плача).

Перейдем к анализу прецедентных феноменов, включенных в сказку. Говоря о прецедентных феноменах, отметим, что в современной лингвистике ученые выделяют четыре типа прецедентных феноменов: прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация [Гудков, 1998, с. 92]. Прецедентные феномены отражают ценностную шкалу приоритетов носителей лингвокультуры, а также репрезентируют когнитивные структуры, формирующие культурную компетенцию, в нашем случае, детей, которые продуцируют тексты, актуализируя в языке детскую картину мира, апеллирующую к концептосфере «детство». Анализ сказок позволил выделить из перечисленных прецедентных феноменов наиболее частотные, а именно: прецедентные имена, прецедентные высказывания и ситуации в структуре текста, а также прецедентные атрибуты.

Языковое воплощение прецедентного феномена привлекает внимание лингвистов на протяжении последних двадцати лет. Этой проблеме посвящены исследования Д. Б. Гудкова, И. В. Захаренко, Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомарова, В. В. Красных, Г. Г. Слышкина и других отечественных ученых. Однако в детском нарративе данный аспект еще не получил достаточного освещения.

Наличие прецедентных феноменов в детских сказках объясняется интертекстуальностью. С позиции лингвокультурологии сказка представляет собой лингвокультурный текст, маркированный этнокультурной информацией. Как отмечает А. Голебиовска-Сухорска, «Сказочные прецедентные феномены причисляются к феноменам, определяемым как национально прецедентные, т. е. передающие особенности мировосприятия, культуры, характера народа... Сказка, как проявление народной культуры, содержит в себе свойственные для каждого этноса сюжеты, образы и ситуации, что находит выражение в именах действующих лиц, названиях животных и растений, месте действия, в самобытных традиционных языковых формах» [А. Голебиовска-Сухорска, 2008]. Известно, что знакомство со сказкой происходит в очень раннем возрасте. Многократное повторение сказок – «чтение на ночь», способствует усвоению сюжетной формулы сказки и дальнейшего воспроизведения в речевом творчестве, например, использование клишированных описаний места действия или самого персонажа и его действий: *«король послал гонцов во все концы», «и пошел своей дорогой», «хитрая кумушка Лиса», «тянут-потянут»*. Немаловажным аспектом в выборе прецедентных феноменов, зафиксированных в проанализированных текстах, являются компьютерные игры. В данном случае мы отмечаем частичное сходство имен и сюжетов, по которым разворачиваются события в детских сказках, что затрудняет определение первоначального источника, что, в принципе, не является целью нашего исследования. Источником прецедентных имен, своеобразной «питательной средой» являются сферы, наиболее приближенные к концептосфере «Детство»: детская литература, комиксы, компьютерные игры, мультипликация, разножанровые фильмы, Ин-

тернет, семья, друзья, школа. Прецедентное имя связано или с широко известным текстом, или с прецедентной ситуацией, таким образом, имя – сложный знак, апеллирующий не столько к денотату, сколько к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени [Прецедентное имя..., 1997]. Так, дети апеллируют к персонажам как русских и зарубежных сказок, так и персонажам иностранных комиксов и сериалов. При этом следует отметить гендерную специфику при выборе прецедентного имени. В качестве персонажей в сказках, написанных девочками, фигурируют принцессы, королевы, принцы, феи и волшебницы. На втором месте по частотности имяназвания персонажей выступают типичные персонажи фольклорных русских сказок: лиса, ежик, заяц, журавль и т. д. На третьем месте по частотности следует отметить случаи, когда имя персонажа совпадает с именем автора. И на четвертом месте фигурируют сказки, имена персонажей которых взяты откуда-либо из литературных источников (Вини Пух). Что касается мальчиков, то сферой-источником прецедентных имен являются мультфильмы и комиксы, построенные в жанре боевика: яркое противопоставление «добрых» и «злых» персонажей, взаимодействующих между собой посредством сражения. В локус интересов современных мальчиков указанного выше возраста попадают такие мультфильмы, как «Бионикл», «Трансформеры», «Код Лиоко», «Бакуган: вторжение в Вестрою». Соответственно, на первом месте фигурируют *Оптимус Прайм (Трансформеры), Мегатрон, Старскрим, Человек-Паук, Железный Человек*. На втором месте – также популярные персонажи русских сказок: *Кощей, Баба Яга, ежик, зайчик*. На третьем месте – заимствованные из зарубежной лингвокультуры персонажи: *король, дракон, динозавр*. Таким образом, прецедентные имена персонажей детских сказок связаны с детской картиной мира; во-первых, это имена из русских народных сказок, такие как *Дед Мороз, Снегурочка, Курочка Ряба, Баба Яга*, названия животных, типичных персонажей русских сказок: *мышонок, медведь, лиса, заяц, утенок* и т.д. Отметим, что нами также обнаружены животные, не проживающие на территории России: *зебра, слон*. Как показал анализ материала, прецедентных имен из зарубежных

народных сказок не обнаружено, однако встречаются прецедентные имена, фигурирующие в зарубежных мультипликационных сериалах, анимэ, комиксах: *Принцесса Морская Звезда, Трансформеры, Матануи, принц, принцесса*.

В ряде случаев содержательная составляющая прецедентных персонажей подвергается искажению, например, если в текстах-первоисточниках Баба Яга всегда олицетворяла злобную старую женщину, то в сказках, написанных детьми, *Баба Яга* периодически характеризовалась как «добрая». Трансформация содержательного параметра прецедентного феномена связана с изменением сюжета (враги становятся друзьями, злые персонажи становятся добрыми), при этом трансформация представляется либо полная, когда изначально злой герой показывается добрым («*Баба Яга, но она была добрая*»), либо частичная, когда при переходе в категорию положительных персонажей в сюжете все равно остается злой персонаж, но второстепенный. Рассмотрим на примере схему искажений: «*Мегатрон получил темный энергон*» – трансформация в «*Гальватрона*», который перешел на сторону добра и отказался от оружия. Иными словами, Мегатрон стал полностью положительным, а был изначально злым. Интересным моментом, который послужит перспективой исследования, считаем многократную трансформацию персонажей. Так, приведенную выше схему можно продолжить, опираясь на развитие сюжета сказки: *Гальватрон умер от ранения, но возродившись, вновь приобрел характеристики Мегатрона*. В сказках, в которых присутствует превращение персонажей, довольно часто (73%) отмечается взаимосвязь внутреннего содержания персонажа с именем, которое также меняется. Отметим, что сама трансформация, или превращение, также характеризуется прецедентностью: *дракончик, съев ягоду, стал львом, затем, съев грибочек, превратился в зебру*. В данном случае автор апеллирует к стандартным формулам превращения персонажа после употребления какого-либо продукта (например, сказка «*Маленький Мук*»).

Таким образом, мы видим смену оценки типичного фольклорного персонажа на диаметрально противоположную. Персонажи детских сказок, в це-

лом, отражают ценностные приоритеты ребенка и искажение ценностной составляющей персонажа представляется как творческая модификация классических персонажей. Считаем целесообразным рассмотреть в статье атрибуты, позаимствованные из многочисленных сфер-источников, которые возможно рассматривать с позиции прецедентных атрибутов. К ним относятся: вымышленное оружие (*яйцо, игла, трансбластер, экстракор искры, оружие мрака, которое выкачивает энергию, трансмутирующая пушка обратного действия, термоядерная пушка на основе оружия мятежа*), волшебная палочка, метла, котел, то есть те артефакты, которые имеют ассоциативную связь со сферой-источником прецедентности, а также регулярно используются детьми для развития сюжета сказки.

Помимо прецедентных персонажей, в детских сказках (223 единицы) фигурировали прецедентные имена, обозначающие праздники – *Рождество и Новый Год*. В ряде случаев дети выбрали прецедентное имя в качестве названия сказки: *«Моя новогодняя сказка», «Сказка о храбром ежике»*.

В качестве прецедентных высказываний нами отмечены зачины сказок, представляющие собой сказочную формулу – ритмизованные прозаические фразы *«Жили-были...», «Жил да был», «На одной...», «В одном...», «Далеко-далеко...»* и концовки *«Жили долго и счастливо», «И я там был, мед-пиво пил...»*. Кроме того, подробное рассмотрение коммуникативных ситуаций, включенных в сюжет сказок, показало использование детьми формул *«Сейчас тебя съем», «Я вам еще пригожусь», «Отдам полцарства», «Исполню 3 желания»*.

Переходя к описанию прецедентной ситуации, акцентируем внимание на дефиницию; итак, прецедентная ситуация – «некая эталонная», «идеальная» ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференцированные признаки которой входят в когнитивную базу; означающим прецедентной ситуации могут быть прецедентное высказывание или прецедентное имя» [Прецедентное имя..., 1997]. В детских сказках прецедентные ситуации генерируются рядом мотивов: состязание, борьба зла с добром, превращение

или трансформация, путешествие, перемещение в другие миры, поиск клада и др. Данный набор ситуаций является конститутивным признаком сказки вообще, о чем написал в книге «Морфология волшебной сказки» В. Я. Пропп. Соответственно, дети копируют ситуации, творчески обрабатывают и выстраивают собственное развитие сюжета, но с опорой на сферу-источник прецедентности. Так, в сказке «Имя для слоненка» главным персонажем является Слоненок и его мама. Слониха не могла придумать своему ребенку имя. Однажды этот слоненок провалился в большую-пребольшую яму. Попробовала Слониха сама вытащить своего сына, но не смогла. На помощь к ней пришли Журавль, Обезьянка, Зебра, Лягушка. Все вместе они вытянули Слоненка: «*С тех пор его зовут Турнипи, что в переводе на русский язык означает Репка*». Как мы видим, автор сказки апеллировал как к знаменитому сюжету, так и к названию сказки «Репка».

Сюжеты сказок, написанных детьми имплицитно связаны с сюжетами русских народных сказок: «Морозко», «Бабушка Зима», «Царевна-лягушка», «Финист Ясный сокол», «Жихарка», авторских сказок «Алиса в стране чудес», «Ежик в тумане», былины «Никита Кожемяка», мультфильмов «История игрушек». Как показал анализ, ряд сказок базируются на состязании: борьба зла и добра представлена в виде противоборства в 547 сказках. Превращение, вербализируемое детьми лексемой *трансформация*, присутствует в 332 сказках. Путешествие в одном мире представлено в 125 сказках. Перемещения в порталах между мирами описывается в 53 сказках. Сказки, апеллирующие к Рождеству, оформлены в минорной тональности, сопровождаются проявлением чуда. В сказках, посвященных Новому году, Дед Мороз традиционно дарит подарки. При описании семейных отношений в сказках дети всегда указывают на то, что старшие сестры и братья не любят младших, что, возможно, объясняется эгоцентризмом ребенка, ревностью к своим братьям/сестрам и вызванными этим переживаниями.

При анализе источника имени мы установили, что преобладающее количество персонажей калькированы из детской литературы. Далее по частот-

ности следует указать прецедентные феномены из компьютерных игр, и лишь незначительно количество прецедентных феноменов взяты из окружающей действительности. Прецедентный феномен гендерно маркирован. В сюжете сказок, построенных на превращении-трансформации также присутствует прецедентный феномен. Возможно, следует сказать о том, что дети творчески перерабатывают типичные «сказочные» сюжеты, наполняя их придуманными персонажами, развивая сюжетную линию. В процессе анализа материала абсолютно новых сюжетов нами не обнаружено.

Перейдя к анализу логической структуры нарратива на материале сказок, отметим, что в лингвистике исследованием структуры сюжетного развития жанра сказка занимались такие лингвисты, как В. Я. Пропп, А. Н. Афанасьев, А. И. Никифоров и др. [Афанасьев, 1983; Никифоров, 1930; Пропп, 2011]. Первым типом сказки, который встраивается в когнитивную базу носителя русской лингвокультуры, являются кумулятивные сказки, затем присоединяются сказки о животных, о людях и волшебные сказки. Данная последовательность обуславливается спецификой структуры сказки: кумулятивные или цепевидные сказки имеют достаточно простое построение, основанное на повторении, а также особую манеру исполнения. Сказки о животных воспринимаются сложнее, т. к. не имеют четкой структуры. Следующий тип сказок, дополняющий когнитивную базу, это новеллистические или бытовые сказки, характерной чертой которых являются отсутствие волшебства и принадлежность действующих персонажей к определенной социальной категории (солдат, мужик, помещик, крестьянин и т. д.), разнообразие структур, которое объясняется не только внутренними закономерностями, но и множественностью событий, о которых повествуется в той или иной бытовой сказке. Соответственно, волшебные сказки имеют самую сложную структуру. Основным признаком волшебной сказки является особый вид сюжета, а также мотив. Сюжет повествования волшебной сказки строится по стандартной схеме, которая является конститутивным признаком волшебной сказки: завязка, недостача, типы героев, дарители, волшебные помощники и волшеб-

ные предметы, развязка, осложнение, трудная задача, брак и воцарение героя [Пропп, 1988, с. 185–212].

При анализе жанрово-нарративной спецификой сказок, написанных детьми младшего школьного возраста, мы установили алгоритмическое развитие сюжета, которое предлагаем именовать «квест». Данный термин был заимствован из компьютерного жаргона и понимается как определенный тип игры, в котором герой выполняет ряд заданий, объединенных одной целью: поиск кого-либо или чего-либо при помощи артефактов, разгадывания логических задач и т.д. [Словарь геймера...]. Мы считаем, что квест является универсальной моделью построения всех типов сказок. Структура квеста сказки состоит из ряда параметров: цель вытекает из сюжета и является обязательной составляющей, которая определяет набор и количество уровней, в свою очередь уровни могут подразделяться на этапы со своими внутренними задачами.

На наш взгляд, данная структура сказок, написанных детьми, является основной, т. к. главными героями сказок являются заимствованные персонажи из мультфильмов и компьютерных игр, кроме того, при трансляции в сказку, написанную ребенком, персонажи сохраняют типичное поведение в типичной ситуации, которое уместно было бы назвать прецедентной. Поскольку детские сказки в большей мере являются вторичными текстами, компиляцией прецедентных текстов, в том числе и сказок, возникает вопрос, наблюдается ли квест в народной и авторской сказке. Приведем анализ ряда сказок с целью выделения квеста в ходе сюжетного развития.

В русской народной волшебной сказке «Гуси-лебеди» главным персонажем является девочка Машенька. Ослушавшись родителей, она оставила братца одного, а сама убежала гулять с подружками. Тем временем Гуси-лебеди крадут братца и уносят его к бабе Яге, но девочка не знает, куда же делся ее брат. Цель квеста – возвращение братца домой. Квест условно можно разделить на 3 уровня, которые в свою очередь подразделяются на этапы со своими промежуточными целями и задачами.

Уровень № 1. Найти месторасположения братца. Этап № 1. Встреча с печкой => задача: съесть пирожок => задача не выполнена, путь не указан. Этап № 2. Встреча с яблоней => задача: съесть яблочко => задача не выполнена, путь не указан. Этап № 3. Встреча с речкой => задача: съесть кисель => задача не выполнена, путь не указан. Дорогу к дому бабы Яги удастся найти случайно.

Уровень № 2. Забрать братца из дома бабы Яги. Этап № 1. Прясть кудель => задача выполнена. Этап № 2. Дать мышке кашки => задача выполнена.

Уровень № 3. Добраться домой с братцем. Этап № 1. Встреча с печкой => задача: съесть пирожок => задача выполнена. Этап № 2. Встреча с яблоней => задача: съесть яблочко => задача выполнена. Этап № 3. Встреча с речкой => задача: съесть кисель => задача выполнена. Задачи выполнены. Цель квеста выполнена. Итог квеста: новый жизненный опыт.

Авторская сказка «Конек-Горбунок». Главный персонаж Иван-дурак – младший сын, имеет двух старших братьев. Цель квеста – поиск лучшей жизни. Квест делится на три уровня, которые в свою очередь делятся на этапы, со своими целями и задачами.

Уровень № 1. Спасти пшеницу от порчи. Этап № 1. Обнаружить вора => задача: оседлать и приручить кобылицу => задача выполнена. Этап № 2. Получить вознаграждение => задача: получить три лошади, две из них очень красивые, а третья горбатая, с длинными ушами => задача выполнена. Этап № 3. Обогащение => задача: красивых лошадей продать в городе, а конька не продавать => задача выполнена. Задачи уровня выполнены.

Уровень № 2. Выжить при дворе Царя. Этап № 1. Достать Жар-птицу => задача: поймать Жар-птицу => задача выполнена. Этап № 2 достать Царь-Девуцу => задача: поймать Царь-Девуцу => задача выполнена. Этап № 3. Достать перстень Царь-Девуцы => задача: найти Чудо-Юдо рыбу-кита => задача выполнена. Задачи уровня выполнены.

Уровень № 3. Помочь царю стать молодым. Этап № 1. Исккупаться в студеной воде => задача: искупаться и не погибнуть в студеной воде => зада-

ча выполнена. Этап № 2. Искупаться в кипящей воде => задача: искупаться и не погибнуть в кипящей воде => задача выполнена. Этап № 3. Искупаться в молоке => задача: искупаться и не погибнуть в молоке => задача выполнена. Задачи уровня выполнены. Иван становится красавцем и мужем Царь-Девы, следовательно, царем. Цель квеста выполнена. Итог: новый социальный статус и обеспеченная жизнь.

Перейдем к анализу русской народной бытовой сказки «Мальчик-с-пальчик». Главный персонаж – мальчик размером с женский палец. Сказка делится на 2 уровня, при этом первый уровень не содержит этапы. Цель квеста: поиск лучшей жизни.

Уровень № 1. Продать Мальчика-с-пальчика => задача: продать мальчика не меньше, чем за 1000 рублей => задача выполнена. Уровень № 2. Вернуться домой к отцу и матери. Этап № 1. Освобождение от барина => задача: прогрызть дырку в кармане барина => задача выполнена. Этап № 2. Добраться домой => задача: не давать волку воровать овец => задача выполнена. Цель квеста выполнена. Мальчик-с-пальчик живет со своими родителями, и у них есть 1000 рублей. Итог квеста: обогащение.

Рассмотрим квест в сказке «Рождественская история», написанной ученицей 4 класса. Главным персонажем является девочка Альбина, у которой есть мама, папа и больная сестричка, с которой Альбина практически не общается, т. к. сестра все время болеет. Анализируемый текст содержит в себе два уровня. Цель квеста: найти куклу Малышку и вернуть ее домой.

Уровень № 1. Найти куклу Малышку. Этап № 1. Превратиться в маленькую по размерам девочку => задача: намотать на палец как колечко волос младшей сестры => задача выполнена. Этап № 2. Добраться до конуры Злодея => задача: найти транспортное средство => задача выполнена. Этап № 3. Найти куклу => задача: обследовать комнату сына портного и найти куклу => задача выполнена.

Уровень № 2. Вернуться с куклой домой. Этап № 1. Пересечь двор => задача: пройти мимо будки с собакой незамеченными => задача не выполне-

на, сражение с собакой. Этап № 2. Победить Злодея => задача: избавиться от собаки => задача выполнена. Альбина наматывает волшебный волосок собаке на шею, и она превращается в игрушку. Цель квеста выполнена. Итог квеста: новый жизненный опыт.

Рассмотрим квест в русской народной сказке о животных «За лапоток – курочку, за курочку – гусочку». Главным персонажем является Лиса, которая случайно находит лапоть и хочет с его помощью получить большую выгоду. Цель квеста: обогащение. Сказка имеет четыре уровня, при этом в уровнях отсутствуют этапы.

Уровень № 1. Поменять лапоть на курочку, не потеряв лапоть => задача выполнена. Уровень № 2. Поменять курочку на гусочку, не потеряв курочку => задача выполнена. Уровень № 3. Поменять гусочку на барашка, не потеряв гусочку => задача выполнена. Уровень № 4. Поменять барашка на бычка, не потеряв барашка => задача выполнена. Цель квеста выполнена: обогащение путем хитрости и обмана. Итог квеста: обогащение.

Резюмируем. Алгоритм построения квеста сказки состоит из обязательных элементов: цель, уровни, задачи – и факультативных – этапы.

Проанализировав сюжетное развитие сказки, мы видим, что квест характерен для сказок всех типов: главный герой для достижения основной цели выполняет ряд задач в определенной последовательности, установленной автором, вследствие чего получает вознаграждение в виде опыта, изменения социального статуса, а также материального положения. Отметим, что итогом квеста в русской народной волшебной сказке и в сказке, написанной ребенком, является опыт, в русской народной сказке о животных и русской народной бытовой сказке результат квеста – обогащение, в авторской сказке – изменение социального статуса, вследствие чего обретение богатства.

Наибольшее количество уровней присутствует в сказке о животных, но при этом отсутствуют этапы; в волшебной и авторской сказках были выявлены три уровня, которые, в свою очередь, подразделяются на три этапа. В бытовой сказке и сказке, написанной ребенком, было выявлено только по два

уровня, при этом, в отличие от бытовой сказки, произведение, написанное ребенком, имеет более дробную структуру этапов, что позволяет нам сделать вывод об определенной специфике построении нарратива детской сказки.

Тематика сказок, сочиненных детьми, определяется интересами и ценностями детей. Проанализировав детские сказки, мы отметили следующие темы: волшебные превращения, волшебный артефакт, жизнь животных, бытовые предметы, образ жизни, техногенные, про семью, про сказочных персонажей, о природных явлениях, религиозные, о праздниках, поучительные, путешествия в реальном и фикциональном мире. В ходе анализа сказок мы выделили гендерную специфику тематических предпочтений детей. Мальчики отдают предпочтение техногенным сказкам и сказкам, описывающим путешествия с элементами сражений, девочки реже обращаются к данным темам (42/13), однако ряд сказок, написанных девочками, также содержат описание сражений.

Ценности, отрефлексируемые в детских сказках, авторами которых являются сами дети, представлены в следующем порядке (укажем по частотности):

- 1) взаимоотношения (дружба/вражда, преданность/обман (предательство));
- 2) одиночество;
- 3) материальное положение: бедный/богатый;
- 4) жизнь/смерть;
- 5) судьба;
- 6) неполная семья;
- 7) любовь;
- 8) здоровье.

Апелляция к перечисленным ценностям свидетельствует об их значимости в детской аксиологической картине мира. Описывая в сказках взаимоотношения между персонажами, ребенок проигрывает важные для себя аспекты. Активная социализация, приходящаяся на данный возрастной период, характеризуется нарастанием межличностного общения, которое, в свою очередь,

строится как успешно, так и неуспешно. Именно в период младшего школьного возраста дети начинают постепенно удаляться от родителей, отдавая предпочтение общению со сверстниками. Соответственно, взаимоотношения являются доминантными ценностями испытуемых. При анализе сказок мы отметили, что младшие школьники акцентируют внимание на такой ценности, как одиночество, которое болезненно воспринимается детьми. Проиллюстрируем выражениями, взятыми из сказок: *жил был бедный, одинокий мышонок; как-то раз очень грустная и одинокая кувшинка; он был совсем один, никто его не любил; снова она осталась одна; у нее никого не было, ни мамы, ни папы, даже не было собаки, она была совсем одинокая; хоть они и были одинокие и брошенные; маленькие, брошенный котик жил один; и раз он был такой злощущий, то жил один на свете, никто ему не был нужен.*

Отношение детей к одиночеству негативное, дети боятся одиночества, проигрывая его посредством персонажа: дети демонстрируют либо жалость к одиноким персонажам, либо оправдывают одиночество плохим характером персонажа и в этом случае совершенно очевидно, что одиночество представляется наказанием. К бедности/богатству дети апеллируют в сказках довольно часто, что также свидетельствует о важности материального благополучия для младшего школьника. Бедность представляется в детских сказках как помеха получения комфорта: *он был бедный, не мог даже купить еду; из-за бедности, старушка мерзла всю зиму; на Рождество она не получила подарок, потому, что у мамы и папы не было денег; из-за бедности он заболел.*

Богатство получило амбивалентную оценку, в ряде сказок богатство также стало помехой для достижения цели, но преимущественно богатство оценивается младшими школьниками положительно: *разбогател ежик, зазнался и всех забыл; богатая дама, в дорогой карете не успела на бал, потому, что карета не уместилась в воротах замка; «Разбогатею – куплю всем подарки!» – повторял левенок; богатый-пребогатый великан притащил огромный сундук с деньгами и подарил его жителям Мурунии; хорошо быть богатым, теперь я куплю все, о чем мечтаю.*

Отношение к экзистенциальным концептам «жизнь/смерть» свидетельствует о том, что младшие школьники осознают конечность земного существования, в отличие от младших дошкольников. Смерть оценивается негативно, ее боятся, избавление от угрозы неминуемой смерти описывается испытываемыми детально: *от горя она умерла, вот и сказке конец; дракону отрубили последнюю, самую злую голову и наконец-то он подох; она едва не погибла, полетев на лепестке через огненную реку.*

Жизнь является противоположностью смерти, оценивается испытываемыми позитивно: *жили они долго предолго, были счастливые; прожил он долгую хорошую жизнь; « — Что выбираешь? Жизнь или смерть? Если жизнь – не получишь алмаз, а хочешь алмаз, то тогда умирай! – Прокричал страж пропасти».*

Как показал анализ исследовательского материала, дети часто описывают предопределенность жизни персонажей, имплицитно, а в ряде случаев эксплицитно в данных текстах представляется концепт «судьба»: *суждено им было уехать в Австралию; так уж суждено ей стать королевой магов; она должна выйти замуж за кикимору, а потом кикимора станет королем; Мегатрону нельзя было оставаться на Земле, потому, что Мегатрон; маленькая принцесса уколола пальчик, потому, что это ее судьба, как и у ее мамы, бабушки, и всех, кто жил раньше.*

В ряде сказок дети описывали жизнь персонажей в неполной семье. На наш взгляд, прямой зависимости между семьей автора и описанной в сказке не обнаружено, очевидно, дети отрефлексируют данное явление, наблюдая его в современном социуме: *жили-были папа и сын; жил в этом домике дедушка с внучкой и не было у них больше никого; как раз там жили мама с дочкой; была у нее только мама, а папы не было; жила она с мачехой, злой и презлющей; все поумирали, остались одни брат с сестрой; жила большая жаба со своим жабенком в болоте; львица любила своего единственного львенка.*

В детской картине мира любовь сводится к отношениям между членами семьи и между персонажами, которые впоследствии создадут семью: *Марина очень любила маму, поэтому она не побоялась пойти...; слоненок прибежал к бабушке и сказал: «Я тебя люблю!»; дед и баба любили друг друга и жили счастливо; полюбила принцесса принца и вышла за него замуж; король увидел, что принц любит его дочь и отдал ее замуж; рыцарь полюбил принцессу и что бы жениться на ней, должен был убить всех врагов.*

Здоровье является важным аспектом для младших школьников, 14 % сказок посвящены здоровью (его потери или сохранению): *бабушка сильно заболела; приехал врач и привез волшебные лекарства; никто не смог помочь больному слону; что бы вылечить малинку, ежевичка пошла искать мед; от страха они сильно заболели и мучились; король мучился, у него болели зубы; Гальватрон больше не смог воевать, боль от полученных повреждений приковала его.*

Перейдем к рассмотрению структурно-языковой специфики нарратива сказки. Анализ лексического состава нарратива сказки позволил выделить в ней присутствие следующих групп слов: слова-паразиты (*блин, ну, эт самое, вот, значит, как сказать, ну это, короче*), жаргонизмы в единичных случаях (*предки, офигеть, прикинь, беспалевный*).

Также анализ языковой специфики детского нарратива показал преобладание глагольных форм в прошедшем времени (78%), в настоящем времени (12%), в будущем времени (10%), что определяется конститутивными признаками нарратива: событие и его описание.

Однако мы отметили смешение времен при наррации, испытываемые путают время изложения: прошедшее – настоящее – прошедшее: *Испекли бабка с дедкой колобка, он остыл, прыгает в окошко и укатился... покатился колобок дальше, видит – идет лиса, сказала колобку лиса «Я тебя съем...».*

При наррации фольклорных сказок дети 7–8 лет отдавали предпочтение показателям времени. Приведем фрагмент письменного нарратива сказки собственного сочинения, нарратор – девочка (7 лет): *«...Когда ежик пополз в лес, встретил там фею. Потом они пошли искать волшебную палочку, а по-*

*том, когда нашли, пошли искать дракона. Когда они нашли дракона, они сразу достали палочку, дракон тогда испугался и сразу улетел. А когда ежик и фея вернулись в лес, тогда все обрадовались и начался пир на весь мир».*

Нарративы одиннадцатилетних детей сочетают в себе как временные, так и причинно-следственные связи. Приведем отрывок нарратива сказки, нарратор – мальчик (11 лет): *«...Затем он так сказал: «Я дарю тебе чашку. Если ее залить какао, чаем или другими напитками, то пойдет дождь». Воин забыл про предостережения. И решил попить чай, налил кипятка и поэтому вызвал дождь. Рыцарь наложил туда абрикосового варенья и вызвал град из фруктов, потому, что абрикосы твердые. Дождь прошел и рыцарь подумал: «А что, если бы я положил малиновое варенье или арбузное? Что тогда бы пошло?»* Как мы видим, изживание «детской языковой системы» происходит поэтапно.

Устные нарративы сказок содержат меньше возрастных отличий, очевидно поскольку письменный текст – более контролируемый, показательный с точки зрения сформированности коммуникативной компетенции, по сравнению с устным, спонтанным, когда нарратор не обдумывает структуру высказывания заранее, а апеллирует текстами-образцами, известными ему с детства, однако несколько потерявшими актуальность. Устные нарративы сказок более продолжительные, с детально описанными персонажами, сопровождаются выражением эмоций. Письменные сказки более лаконичные, объем нарастает по мере взросления. Эмоции, переживаемые младшими школьниками при наррации сказки, выражаются в использовании эмотивов.

При нарративе сказок в 98 % наблюдается третьеличный нарратив. Дети младшего школьного возраста повествуют о ком-то, не ставя себя на место персонажа.

Частотны в сказочных нарративах и глагольные междометия, служащие для передачи мгновенных действий: *лягушонок прыг-прыг и скок в свой домик; а сорока хитрая, она – порх и полетела к Бабе Яге*. В данной группе мы также обнаружили окказионализмы, которые типичны для нарратива се-

ми-восемилетних детей: *Скайкрим – дум-дум и придумал*. Производящие глаголы представлены глаголами звучания, движения, действия.

Для образования синтаксических дериватов дети часто апеллируют к словообразовательной модели формы *–ость*. Наше исследование показало, что в нарративах младших школьников активно используются новообразования, построенные от качественных прилагательных: *Ерема выпил воду и сказал: «Фу, какая ядовитость»*; *закатили пир на весь мир со вкусностями*.

В ходе исследования мы встретили следующие типы окказионализмов:

– единицы, модифицированные по форме, в силу ее осмысления ребенком: *анекдышащий дракон, попуганы*;

– единицы, заполняющие лауну в нормативном языке, в котором отсутствует слово для выражения данного смысла: *гребетинка (штучка, для объяснения в любви), аугреиздраминатор (то, что делает копии), трататушник (болтливый)*;

– единицы, эквивалентные по смыслу «взрослым» словам, но образованные по другой модели: *облакастый, лунопланетяне, сносчик, розомобили*.

Гендерная специфика сказки заключается в стремлениях девочек внести элементы описания быта, гардероба, внешности, обыденных дел. Мальчики редко описывают внешность, но отдают предпочтения военным темам, названиям оружия.

В ходе лонгитюдного исследования мы обнаружили следующие тенденции: нарративы одиннадцатилетних детей характеризуются более развернутым вербальным изложением, обязательным присутствием кульминации. Нарративы семилетних детей характеризуются лаконичностью, частым пропуском кульминации, вызванного языковым эгоцентризмом, который изживается по мере взросления ребенка. Детская креативность связана с периодом формирования у детей творческого воображения.

Анализ синтаксических особенностей нарративов сказок показал, что семилетние дети отдают предпочтения простым предложениям, с прямым порядком слов. По цели высказывания предложения повествовательные, по

интонации – невосклицательные. В качестве сказуемых выступают простые глагольные сказуемые, затем составные именные сказуемые. К концу наблюдения, в возрасте 11 лет, дети активно оперируют сложным синтаксисом: предложения осложняются однородными членами предложений, порядок слов не прямой, предложения строятся по различным моделям, в качестве сказуемых выступают также и составные глагольные конструкции.

Нарративы детей постепенно освобождаются от повторов. В нарративах семилетних детей встречается до 12 повторов одной и той же языковой единицы в нарративе, отметим, что повторов в феминных нарративах меньше (максимум 7). Проиллюстрируем примером, нарратор – девочка 7 лет: «...*Встал ежик, пошел поест, потом ежик умылся и пошел искать друга Лиса. Когда ежик пришел к Лису, увидел, что Лис уже достал торт и ежик сел с Лисом за стол и стал пить чай. Когда ежик попил чай, ежик с Лисом пошли на приключения. Ежик приготовил карту, а Лис взял термос с чаем. Ежик шел впереди и смотрел на карту...*». В приведенном отрывке встречается существительное *ежик* 7 раз, собственное имя *Лис* 6 раз, глагол «шел» и его дериваты – 5 раз. Нарратор не использует местоимения, называя персонажей.

Синтаксис сказочных нарративов также усложняется от простых односоставных и двусоставных предложений до синтаксических единиц, осложненных конструкциями с однородными членами, вводными словами, обособлениями, обращениями.

Нарративы сказок в письменной форме семилетних детей характеризуются практическим отсутствием эмоционального фона, в отличие от устной формы, однако при устной наррации ребенок эмоционально повествует о происходящих событиях, использует невербальные средства: смеется, демонстрирует мимикой переживания, жестикулирует, вздыхает.

Одиннадцатилетние дети и в письменной речи активно пользуются восклицательными предложениями, отражающими эмоциональный фон, и в устной форме.

Среди типичных эмотивов для детских сказок типичны многозначные слова, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении: *«кот был настоящей шляпой»*, *«Дюймовочка отказала кроту-тюфяку!»*, *«Ниф-Ниф прозевал волка»* и слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств: положительные эмоции (*бабуля, дедуля, льдинка, аккуратненько, близехонько*) и отрицательные эмоции (*Бабка Ягица, волчище, зубище, норище*). Кроме того, дети активно используют экспрессивную лексику: *«В Лирии, где жили принцессы, произошла настоящая катастрофа, весь шелк съели мыши, бедные принцессы рыдали и рыдали, потому, что не смогли сшить новые платья. А когда глашатай объявил о карете – заголосили во весь голос»*. В процентном соотношении, с небольшим перевесом, преобладают эмотивы, выражающие положительные чувства.

Рассмотрев нарративы сказок, мы пришли к следующим выводам: для анализа нарратива сказки необходимо привлекать как нарративы вторичных текстов, демонстрирующих логическое построение текста, сформированность жанровой и нарративной компетенций, так и нарративы сказок, сочиненных нарраторами, демонстрирующих в первую очередь ценностные приоритеты младших школьников, а также сформированность нарративной компетенции.

## ***2.2. Жанрово-нарративная специфика анекдота***

В данном параграфе мы рассмотрим конститутивные признаки нарратива на материале детского анекдота, при этом под детским анекдотом мы понимаем результат наррации – анекдот, продуцентом которого является ребенок. Мы целенаправленно не ограничиваем исследовательский материал нарративами анекдотов, классифицируемых в лингвистике как детские, в связи с многообразием тематики нарративов, полученных нами при сборе материала. Под конститутивными признаками детского нарратива мы понимаем не только формально-структурные характеристики, но и широкий

спектр параметрических данных, эксплицитно либо имплицитно представленных в процессе коммуникации, содержащей нарратив.

Считаем целесообразным предварить описание детского нарратива краткой реферативной справкой относительно исследования анекдота в лингвистике.

Анекдот не раз являлся объектом изучения специалистов различных научных дисциплин: филологов, фольклористов, психологов, педагогов, социологов, литературоведов. В лингвистике подверглись анализу такие стороны анекдота, как жанр, тематика, содержание, этнокультурное своеобразие (Вежбицка А., 1997, 1999, 2005; Воробьева М. В. 2011; Доронина С. В., 2004; , Каган М. С., 2002; , Карасик В. И., 2001, 1997; Курганов Е. Я., 1997; Мелетинский Е. М., 2005; Химик В. В., 2002; Шмелева Е. Я., 2002; Шмелев А. Д., 1998).

Рассмотрим этимологию лексической единицы «анекдот», которая указывает на греческое происхождение и в переводе означает «неопубликованное», «не подлежащее широкой огласке». В «Современном толковом словаре» анекдот трактуется как один из фольклорных жанров, вид юмористического рассказа, высмеивающий кого-либо или что-либо, второе значение лексемы представлено как необычное происшествие, событие [Большой толковый словарь, 1998, с. 19]. Отмечается, что первоначально под анекдотом понимался занимательный или поучительный рассказ из жизни исторического лица или легендарного героя. В. И. Даль определял анекдот как «короткий по содержанию и сжатый по форме в изложении рассказ о замечательном и забавном случае; байка, баутка» [Даль, 1980, с. 103]. В «Толковом словаре» С. И. Ожегова анекдот понимается как «очень маленький рассказ с забавным, смешным содержанием и неожиданным острым концом» [Ожегов, 1997, с. 25]. Синонимами слова «анекдот» являются слова «прибаска», «фальбо» («фабула», «рассказ», «басня»). Постепенно анекдот из устного жанра перешёл в литературный. Характерным примером тому служит возникновение литературного анекдота в России в конце XIX – начале XX века. Таким обра-

зом, анекдот – это небольшой рассказ со смешным содержанием и неожиданным концом.

Многочисленные исследования, посвященные смеховой картине мира, юмору, речевому жанру, освещают анекдот с различных позиций. Е. Курганов в монографии «Анекдот как жанр» раскрывает исторический аспект жанра *анекдот* и отмечает, что еще в античные времена была разработана 14-членная система риторических форм, в первую четверку которой входили следующие жанры: басня, повествование (рассказ, апофегма), хрия и гнома, при этом хрия была ближе всего по структуре к анекдоту и могла быть разного характера: словесная (рассказ об остроумном ответе), деятельная (рассказ о об удивительном поступке) и комбинированная, то есть словесно-деятельная. Из вышперечисленных жанров до наших времен дошли лишь басня и анекдот. В качестве названия печатного издания впервые данный термин встречается в 1685 году и вводит его француз Антуан де Варилас, составивший сборник «Флорентийские анекдоты, или Секретная история Дома Медичи». Что касается России, то общепринято, что в нашу страну анекдот пришел из Польши и наименовался, как «жарт», «шутка» [Курганов, 1997, с. 7].

С позиции жанровой специфики отмечается, что анекдот близок к бытовой сказке по отдельным признакам, среди которых выделяются структурные и функциональные. Так, например, В. Я. Пропп, анализируя сказки, относил анекдот к новеллистическим или бытовым сказкам, объясняя это схожестью сюжета, а также стертой границей между анекдотом и бытовой сказкой [Пропп, 2011, с. 47]. А. И. Никифоров также разделял данную точку зрения и выделял у анекдота следующие признаки: установку на развлечение, необычность в бытовом плане и особую форма построения [Никифоров, 1930, с. 7].

В то же время диаметрально противоположной точки зрения придерживается Е. Курганов, выделяющий ряд признаков, позволяющих провести четкую границу между жанром *сказка* и жанром *анекдот*: сказка развлекает слушателя, а анекдот – обнажает (под «обнажением» понимается открытие,

принадлежность к миру, недиалогизм); сказка имеет статус нереального случая, анекдот – реального; в анекдоте отсутствует особая форма построения, свойственная сказке. Апелляция в речи к сказке менее ситуативно обусловлена, нежели к анекдоту. Соответственно, под анекдотом понимается особая форма реагирования на некое сообщение, с исторической или логико-психологической аналогией, ассоциацией, заключающая в себе определенную концепцию события, имеющую форму реплики или предельно выразительного ответа, данного через откат, уход в сторону, при видимом переключении на иной тематический план [Курганов, 1997, с. 17]. Относительно жанра *анекдот* и жанра *басня* ученый полагает, что они достаточно близки, но не тождественны, т. к. басня выполняет функцию иллюстрации, примера, а анекдот углубляет, уточняет процесс осмысления. Анекдоту не обязателен контекст, он может появиться в речи достаточно спонтанно, а басня вводится по обдуманному плану с целью поучения. Кроме того, одним из признаков, разграничивающих данные жанры, является наличие сборников басен, т. е. переход данного жанра в письменную форму, тогда как анекдот может существовать как в устной, так и в письменной речи.

В качестве характерного признака, положенного в основу при разграничении таких жанров, как сказка, басня и анекдот, по мнению М. С. Кагана, лежит содержание: в традиционном крестьянском фольклоре основными предметами изображения в его бытовых жанрах является повседневная жизнь народа, в сказках – мифологические фантазии об идеальной жизни, в «смеховой культуре» таким предметом были религиозные мифы, мир анекдота охватывает три характерные жанровые сферы интеллигенции: политическую, этическую, эротическую [Каган, 2002, с. 5–16]. Иными словами, согласно тематике выделяются неприличные анекдоты, политические анекдоты, житейские анекдоты и детские анекдоты [Блинникова, Андрианова, 2009, с. 43–54]. Г. Г. Слышкин предлагает классификацию анекдотов на основе выделения базовых концептов (ценностных доминант) смеховой картины мира, согласно которой все имеющиеся анекдоты можно разделить на четыре

группы по выраженным в них концептам: «нелепое», «страшное», «запретное», «претенциозное» [Слышкин, 2003, с. 190–203]. Мы перечислили далеко не все подходы к выделению принципов классификации анекдотов, поскольку данная проблема не рассматривается в ракурсе исследования детского нарратива.

Относительно структуры анекдотов лингвисты также не приходят к единому пониманию. Так, например, существует мнение, что анекдот состоит из трех частей: завязка – кульминация – развязка. Сторонниками данной точки зрения являются Е. Пелин, А. А. Терешкова, М. С. Петренко, М. А. Кулинич. Сторонниками двухчастной структуры являются В. В. Химик, Е. Г. Соколов, Е. Я. Шмелева и А. Д. Шмелев.

Под анекдотом понимается особый жанр русской речи с жестко заданной структурой, другими словами, анекдот – это квазинарративный монологический текст с двухчастной структурой, при которой имеется более длинный зачин, а затем короткий, неожиданный конец, позволяющий слушателю переинтерпритировать начало анекдота [Шмелева, Шмелев, 2002, с. 131]. В. В. Химик анализирует текст анекдота как в первичной устной форме, так и во вторичной письменной и отмечает характерный принцип двухчастности, содержащий интродукцию (зачин и развязку), тогда как текст других устно-речевых фольклорных жанров может иметь среднюю часть – фабулу, которая отсутствует в анекдоте по причине его краткости.

Таким образом, выделяется «экспозиция» и «развертывание действия». Описывая отношения между частями анекдота, исследователи используют термин «закон пуанты». Данный закон заключается в «смещении в финале текста налаженной иерархии значений» [Курганов, 1997, с. 34]. Другими словами, в конце анекдота происходит буквальное прочтение метафоры. При вводе метафорического ряда, а впоследствии деметафоризации происходит смещение двух планов – реального и образного [Курганов, 1997, с. 32]. По мнению Е. Курганова, метафора в анекдоте представлена в двух видах: первый – как готовый и привычный словесный образ, возникающий при развер-

тивании анекдота; второй – как демонтированный образ, проявляющийся при завершении [Курганов, 1997, с. 36]. При этом в анекдоте используется второй закон, именуемый законом отстранения, который делает анекдот более достоверным, что в свою очередь делает финальный эффект более впечатляющим.

В работе «Анекдот как предмет лингвистического изучения» Е. Ю. Бруннер отмечает, что двуплановость анекдота проявляется в карикатурном изображении предметов, то есть отмечается нарушение образов, пространственно-временных координат, взаимных позиций персонажей, а также в обыгрывании двусмысленности или неопределенности ключевого понятия анекдота. Заслуживает внимания и семиотическая модель анекдота, предложенная Е. Ю. Бруннером, согласно которой событие, описанное в анекдоте, соотносится с объективным миром (известными фактами, связями между явлениями, отношениями людей с этим фактом и прочее), при этом говорящий и слушающий обладают общим фондом знаний, поведенческих паттернов, ценностей. Текст анекдота накладывается на первооснову – динамическую модель анекдотического развития действия. События, зафиксированные в анекдоте, вербализируются определенным образом [Бруннер, www].

Особым явлением, привлекающим внимание лингвистов, является метатекстовый ввод, примером которого являются следующие фразы: *хочешь, расскажу анекдот? как говорится в анекдоте*. Метатекстовый ввод не всегда рассматривается как структурная единица анекдота, поскольку предваряет его наррацию и, на наш взгляд, более соответствует статусу структурной единицы нарратива. Схема нарратива на материале анекдота представляется нами следующим образом:

– начало повествования (метатекстовые вводы (*хочешь расскажу анекдот; а я знаю анекдот*), содержащие обращение к адресату и эксплицированию намерения рассказать анекдот);

– середина повествования (текст анекдота с метатекстовыми вкраплениями);

– конец повествования (метатекстовые вводы с целью получения обратной связи, дополнение текста анекдота для продления комического эффекта).

Согласно А. Д. Шмелеву и Е. Я. Шмелевой «рассказывание анекдота – это не повествование, а своего рода представление, производимое единственным актером» [Шмелева, Шмелев, 2002, с. 24], соответственно, оно встраивается в коммуникацию и требует метатекстового ввода, в отличие от шутки.

Как мы видим, анекдот с позиции нарратива представляет собой широкое поле для исследований. Вышеизложенная информация важна для нашей работы, посвященной детскому нарративу, в том числе и на примере анекдота. Перейдем к рассмотрению понятия «детский анекдот» с позиции нарратива, необходимого для корректного отбора исследовательского материала.

Представляется уместным провести разграничение между детским и взрослым анекдотом, детским и взрослым нарративом. Итак, детский нарратив – это способ повествования анекдота ребенком, при этом содержание текста не имеет принципиального значения. Граница между взрослым и детским анекдотом подвижна, однако содержание и его языковое отражение определяется картиной мира ребенка и взрослого. С обогащением когнитивной базы языковой личности и развитием мышления происходит переход из области детского анекдота во взрослый. Исследователь детского фольклора М. Л. Лурье предлагает следующие возрастные границы «детского анекдота»: от 3–4 лет до 7–8 (активное повествование) и завершение бытования в 11–13 лет. Наши наблюдения дали схожий материал [Лурье, 2006, с. 92]. Апелляция к детским нарративам позволяет наглядно увидеть языковую рефлексию детской концептосферы, начиная с сюжета нарратива (например, компиляции сказочных сюжетов) и персонажей (герои комиксов, мультфильмов и т. д.) и заканчивая элементами интерпретации окружающей действительности, выражающейся в трактовке и переосмыслении взрослых

анекдотов, текстовых реминисценций и прецедентных феноменов, встроенных в детский нарратив.

В лингвистике существует понятие «детский анекдот», под которым понимается «связный повествовательный текст, где повествование свернуто и особым образом трансформировано – с тем, чтобы слушатель увидел излагаемую ситуацию одновременно в двух, как минимум ракурсах, совмещение которых и должно вызвать комический эффект» [Утехин, 2004]. Акцентируя внимание на картине мира и фоновых знаниях, А. В. Дмитриев понимает под детским анекдотом «правдивый апокриф, противостоящий «взрослому» мифу». Анализируя детские анекдоты с точки зрения политической социализации, автор отмечает трансформацию взглядов на понимание анекдота; если раньше анекдотом называли подлинное происшествие, приключившееся с кем-либо, то на современном этапе под анекдотом понимается «вымышленный комический случай, остроумная модель реальных отношений» [Дмитриев, 1996, с. 78–91]. Ученый условно разделяет все анекдоты детей на три большие группы. К первой группе исследователь относит анекдоты, которые вышли из взрослой среды и были адаптированы детьми под свой возраст. Ко второй группе относятся «подлинно детские анекдоты». Характеризуется эта группа тем, что данные анекдоты чаще всего встречаются в детском общении и имеют высокую частотность употребления, комичность этих анекдотов заключается в каком-либо действии, например, когда кто-то кого-то за что-то побил. Ритмика детского анекдота отличается от ритмики взрослого анекдота, т. к. анекдот представляет собой повествование с детальным, многократным повторением предисловия, за которым следует неожиданная и стремительная развязка. К третьей группе относятся анекдоты-экспромты, которые рождаются в голове ребенка во время общения. А. В. Дмитриев считает, что «детский анекдот детален, внимателен и заботлив к мелочам». Юмор, присущий детскому анекдоту, в редких случаях глумливый, т. е. злобный, издевательский, но, как правило, добродушный [там же, с. 78–91].

М. Л. Лурье, рассматривая детский фольклор, разделяет данную позицию и отмечает, что анекдот, присущий детям младшего школьного возраста, представляет собой синтез анекдотов, вынесенных из дошкольного детства и анекдотов взрослого репертуара. Автор полагает, что под анекдотом дети понимают небольшой устный рассказ со смешным текстом в конце, подобные анекдоты часто дорабатываются детьми, что позволяет говорить о попытках овладения рассматриваемым жанром речи. Данная позиция получила подтверждение в работе С. Ю. Толмачевой, в ходе которой было установлено, что в языковом сознании младших школьников сформировались достаточно четкие представления о жанре анекдота. Приведем полученную статистику: «Основной составляющей анекдота в языковом сознании младших школьников является «небольшой забавный, смешной рассказ». С 1 по 4 класс доля этой составляющей возрастает (1 класс – 49%, 2 класс – 85%, 3 класс – 87%, 4 класс – 79%), причем заметное увеличение происходит уже во 2 классе. Изменяется количество детей, в языковом сознании которых анекдот выражен составляющей «смешное происшествие» (1 класс – 49%, 2 класс – 85%, 3 класс – 87%, 4 класс – 79%). К 4 классу младшие школьники определяют главную функцию анекдота: *чтобы другие люди смеялись; чтобы кого-то повеселить; для поднятия настроения;* лучше осознают особенности этого речевого жанра (какие анекдоты, о ком или о чем, для кого, как передается, откуда взят). Не выявлено детей, у которых отсутствует представление о речевом жанре анекдота. Напротив, младший школьник стремится овладеть этим речевым жанром, чтобы эффективно общаться» [Толмачева, 2009]. Рассматривая специфику наррации анекдота, отметим, что для детей младшего школьного возраста характерен так называемый детский настоящий нарратив (следуя классификации Н. М. Юрьевой), который характеризуется многослойностью содержания, включенностью когнитивно-дискурсивных стратегий, завершенностью сюжета и целостностью повествования. С позиции структурирования текста, как показал анализ языкового материала, дети младшего возраста уже могут соотносить продукты своего речевого творче-

ства с определенными жанрами, иными словами, опираются на жанровые нормы. Рассмотрим подробнее.

М. Л. Лурье считает, что функция сюжета анекдота заключается «в обеспечении финального *mot*» [Лурье, 2006, с. 92–104]. Главный герой анекдота обеспечивает *mot* своим неадекватным речевым поведением. Автор выделяет следующие группы сюжетов:

- первая группа сюжетов связана с многократным забыванием правильного наименования предмета;
- вторая группа сюжетов связана с неправильностью наименования предмета или явления из-за проблем со слухом главного персонажа анекдота;
- третья группа анекдотов связана с ономастическим аспектом, например, со странным именем героя или другого персонажа;
- четвертая группа сюжетов связана с речевой неадекватностью главного персонажа, полученной при контакте с волшебным предметом;
- пятая группа сюжетов, передает объективную инаковость. Персонажами этих анекдотов, как правило, являются попугаи, пингвины, Незнайка или иностранец.

Таким образом, М. Л. Лурье разделяет общепринятую позицию о том, что анекдоты детей младшего школьного возраста являются определенным этапом в совершенствовании мастерства рассказчика, при этом основным смеховым эффектом детских анекдотов является складная глупость.

Итак, как мы уже отметили, для рассказывания анекдота от рассказчика требуется определенный уровень нарративной компетенции. Сам же анекдот обладает определенной формульностью, т. е. импровизация происходит в строго ограниченных местах и пределах. Данная особенность помогает преодолевать определенные трудности (бедность речи), а возможность импровизации позволяет рассказчику попробовать свои собственные силы в создании анекдота. И. В. Утехин придерживается мнения, что каждый анекдот является готовым материалом для обучения «смеху над чем-то», тем самым демонстрируя ситуации, которые были подвержены юмору в связи с их преодолением.

нием. Также отмечается, что в анекдотах ребенку легче преодолевать психологические сложности в познании культурных норм. Разделение анекдотов на «детские» и «взрослые», по мнению автора, происходит не только по тематике, но и по когнитивной сложности построения.

Для анекдота характерна верность риторической модели, как отметил Е. Курганов [Курганов, 1997, с. 22], анекдот встраивается в разговор не случайно и не произвольно, место анекдота в разговоре ситуативно обусловлено, таким образом, уместность представляется конститутивным признаком нарратива анекдота. Игнорирование этого принципа приводит к самоуничтожению анекдота: «Текст начинает рушиться буквально на глазах. Падают балки, держащие перекрытие – теряется смысл. Стройное архитектурное сооружение превращается в груды в беспорядке сваленных строительных материалов» [Там же, с. 23]. Данную точку зрения разделяет В. В. Химик, заявляя о том, что без соблюдения ситуативной уместности анекдот резко теряет в своем комическом эффекте, оказываясь неуместным и несмешным [Химик, 2002, с. 17–31].

В процессе сбора материала мы установили, что дети позитивно оценивают анекдоты, любят их рассказывать, слушать, читать. На вопрос «Как ты относишься к анекдоту?» получены следующие ответы: «Очень люблю» (89%), «Рассказывать анекдоты – круто» (9%), «Терпеть не могу» (2%). Данные полученные в процессе наблюдения и опроса свидетельствуют о том, что не только в процессе неинституционального общения дети часто апеллируют к анекдотам, но и в момент нахождения в школе случается, что во время урока дети рассказывают анекдоты учителям. Здесь немаловажной характеристикой детского нарратива выступает осознание/неосознание уместности включения анекдота в канву коммуникации. Так, М. С. Каган расценивает характеристику уместности анекдота в коммуникативной ситуации как «прикладную», то есть наррация анекдота «прикладывается» к теме разговора, к осмыслению некоего жизненного события. Проанализировав коммуникативные ситуации, содер-

жащие анекдот с участием испытуемых, мы выделили следующие цели нарративной активности с точки зрения прагматики:

1) намеренная наррация анекдота, когда существует договоренность между участниками коммуникации, обычно выраженная вопросом: *«Кто расскажет анекдот? Кто знает анекдот?»* или предложением *«Я знаю анекдот, сейчас расскажу»*;

2) спонтанная наррация, когда канва анекдота ассоциативно связана с происходящей ситуацией: *«Прям как в анекдоте», «Хочешь, расскажу анекдот, там тоже Петечка пошел в магазин...», «Рассказать тебе анекдот, он очень смешной»*;

3) юмористическая наррация, когда ребенок рассказывает анекдот для того, чтобы посмеяться и рассмешить окружающих;

4) заместительная наррация, когда анекдот служит инструментом переключения жанра общения (например, для снятия напряжения при конфликтной коммуникации);

5) фатическая наррация, когда анекдот выступает в качестве контакто-устанавливающего посыла.

Ребенок совершенно осознанно апеллирует к анекдоту, понимая принцип уместности анекдота в той или иной коммуникативной ситуации. На вопрос *«Для чего ты рассказываешь анекдот?»* нами были получены следующие ответы (приведем типичные): *чтобы рассмешить, когда не смешно; чтобы рассказать новый анекдот, потому что его никто не знает*. На вопрос *«Когда ты рассказываешь анекдот?»* получены ответы: *когда я с друзьями (58%); когда я с родителями (16%); на уроке, чтобы рассмешить учителя (9%); когда все рассказывают анекдоты (9%); когда грустно (4%); когда скучно (3%); когда не знаю, что рассказать (1%)*. Соответственно, представляются следующие цели нарратива анекдота: юмористическая, фатическая, заместительная.

Приведем описание коммуникативной ситуации, включающей нарратив анекдота. Хронотоп: время обеда, кухня. Бытовой дискурс. Участники

коммуникации: мать, ребенок (девочка – 8 лет), экспериментатор. Во время обеда мама подает на стол полную тарелку супа. Девочка отказывается есть, заявляя, что она не голодна. Мама в раздражении говорит ей о том, что, если и дальше не обедать, то можно стать дистрофиком, как те супермодели, о которых накануне показывали репортаж в популярном ток-шоу. Девочка, используя матетекстовый ввод, приступает к наррации анекдота:

*— Нет, мама, вчера показывали про больных девушек, они - анорексички, а дистрофики бывают только в анекдотах. Мам, помнишь анекдот про дистрофика, которого в дурдоме чуть с туалета не снесло? Ну, помнишь? Живет дистрофик в дурдоме. Лечится там. Сидит он на туалете и кричит: «Медсестра, закройте форточку, меня сдувает сквозняком!» (смеется). Прибежала медсестра и форточку быстренько закрыла. Мам, смешно? Я же не дистрофик, форточка открыта, а меня сквозняк не сдувает.*

В приведенном примере мы видим цель нарратива заместительная: ребенок намеренно апеллирует к анекдоту для разрядки ситуации и ухода от конфликта, что ему удалось, т. к. анекдот вызвал смех у мамы, в дальнейшем произошла договоренность уменьшить порцию супа.

В тоже время, в процессе наблюдения мы отметили случаи неуместной наррации анекдота, которая была оценена адресатами негативно, что вербально и невербально выражалось следующим образом: *очень смешно (мика выражает недовольство); а то я никогда не слышал твой анекдот.* Таким образом, дети, учитывая принцип уместности, воспринимают негативно анекдот, который нелогично, с их точки зрения, вписывается в коммуникацию, при этом, оценка «не смешно» и «неоригинально» свидетельствует о том, что именно комизм и оригинальность представляются конститутивными признаками анекдота.

Структура нарратива анекдота, продуцентом которого выступает ребенок, значительно отличается от анекдотов, продуцентом которых являются взрослые.

Вариант №1: зачин – развязка – экспликация (объяснение произнесенного) – обратная связь (подтверждение понимания текста) (38%).

Рассмотрим вышеизложенное на примере. Представим первичную форму анекдота:

*Сижу, пью кофе в кафе. Подходит парень и говорит:*

*— Девушка, можно я за Вас заплачу?*

*Ну, я не растерялась – достала квитанции за газ, свет, воду.*

Приводим стенограмму полученной аудиозаписи; в качестве продуцента нарратива выступает мальчик 11 лет:

*К блондинке в кафе подошел красивый элегантный мужчина. Он посмотрел ей в глаза и сказал:*

*— Могу ли я за Вас заплатить?*

*— Я так подумала и отдала ему все свои счета: за телефон, за воду, все счета и квитанции. (Смех).*

*— Дошло? Ну, эта девушка – настоящая блондинка! Она решила, раз молодой человек решил на ней жениться, сразу отдала ему все квитанции по оплате, потому что подумала, что он решил оплатить ей счета.*

Как мы видим, первоначальная форма анекдота изменена. Внесены как новые структурные элементы – смешение описания от третьего лица и первого лица, внутренний монолог, новые лексемы, так и содержательные искажения. Кроме того, испытуемый апеллирует к стереотипу *блондинка*, который отсутствовал в первоначальной форме текста, однако, как мы заметили, уже встроен в детскую картину мира. Как мы видим, интерпретируя, ребенок опирается на ассоциативный шлейф лексемы «блондинка», закрепленный в коммуникативно-массовом сознании: глупая, наивная, недалекая. Коммуникация в кафе была расценена нарратором как намерение заключить брак, тогда как данная интенция в первоначальной форме отсутствовала. Верное понимание сути анекдота, называемое солью, проявилось в осознании ошибки, которую совершила девушка: подумала, что молодой человек решил оплатить ей все счета. Прагматический мотив поступка девушки ребенок не понял

в силу возраста и небольшого жизненного опыта, что и поддерживает идею аксиоматической сущности нарратива – отражение собственного жизненного опыта. Обратная связь детского нарратива обычно вербализируется лексемой *дошло*, если реципиентами выступают сверстники, или языковой единицей *понятно* и его дериватами.

Вариант №2: зачин – развязка – обратная связь (подтверждение понимания текста) – экспликация (объяснение произнесенного) (56%).

В качестве примера приведем стенограмму анекдота, рассказанную 10-летним мальчиком:

*«Вечерняя школа. 1947 год. Обсуждают, кто и как помогал во второй мировой войне своим русским. И дальше. Марьиванна ходит по классу и спрашивает Мишу:*

*— Как ты помогал?*

*Он говорит:*

*— Пока все отдыхали после боя, я чистил оружие и готовил для них коробки с патронами.*

*Дальше обсуждают, разговаривают. Доходит очередь до Вовочки. И Марьиванна спрашивает:*

*— В чем ты помогал во время войны?*

*А он отвечает:*

*— А я тоже помогал. Таскал боеприпасы, одежду.*

*— А что они тебе говорили?*

*— О, данке гут, гут Ваваноф». (Пауза). Дошло? Он немцам помогал! Они думали, что Ваваноф – его фамилия, а это имя.*

В приведенном примере, помимо структурной особенности детского нарратива, мы видим проявление специфики на лексико-семантическом уровне, а именно тенденцию избавляться от присущей русскому языку и русской системе наименований человека двухкомпонентной формулой «имя+отчество» путем именованья взрослого человека по отчеству, так *Мария Ивановна* редуцировалась до *Марьиванна*. В лингвистике существует

мнение, что сокращение двухкомпонентного именованя человека до однокомпонентного связано с ощущением достаточности одного слова-именования по отношению к другому лицу. Данное явление неодинаково объясняется относительно речи взрослого или речи ребенка. Так, говоря о детской речи, отметим, что дети до определенного возраста не воспринимают отчество как имя от отца. Взрослые же стремятся к симплификации в связи с законом экономии языка. Фраза «*O, danke гут, гут Ваваноф*» по сущности является имитацией немецкой речи с точки зрения ребенка.

Выделенные нами структурные элементы детского анекдота вариативно следуют в канве повествования, так, экспликация может фигурировать и в начале/середине, что довольно редко встречается (16%), тогда как обратная связь всегда присутствует в конце анекдота.

Мы предлагаем рассмотрение обратной связи и экспликации не в качестве метатекстового ввода, под которым понимаются фразы, обеспечивающие переход к началу повествования анекдота, призыв к смеху и т. д., а структурными элементами, характеризующими детский нарратив. Отметим, что метатекстовые вводы в канве нарратива встречаются у детей довольно часто и являются характерной чертой детского нарратива. Обычно они представлены эмотивной лексикой, оценочными высказываниями относительно содержания анекдота, призывом к вниманию. Проведенное пилотажное исследование, целью которого являлось сравнение нарратива взрослых и детей, показало, что взрослые реже (21%) используют метатекстовый ввод, нежели дети (89%).

Проанализировав полученный корпус детских нарративов, мы отметили, что 6% анекдотов не соответствуют жанровым признакам «анекдот», т. к. содержат большое количество различного рода ошибок, не представляют собой связный и цельный текст, это позволило сделать вывод о задержке речевого развития продуцентов данных текстов, и данные записи не могут объективно отражать возрастные характеристики детского нарратива.

Из полученных 1 013 нарративов анекдотов 68% представляли собой повторы, это позволило нам, наряду с анализом нарратива, проследить типы модификаций или искажений текста анекдота. Так, первоначальная форма анекдота была отмечена в 37 % нарративов, возможно, этот факт объясняется хорошей памятью детей и заучиванием текста наизусть. Но при лонгитюдных наблюдениях мы отметили, что при повторном воспроизведении анекдота, ранее заученного, нарастает процент искажений, в основном связанных с появлением описательных конструкций. Через 1 год только 32 % детей смогли точно воспроизвести первоначальный текст анекдота. Половина (18%) из этих детей призналась, что анекдот им нравится, они часто его рассказывают. А другая половина (14%) вспоминала анекдот и при наррации часто оперировала следующими конструкциями: «*Ой, че та там...*», «*А, этот, как его, он это...*», отражающими попытку вспомнить текст, однако, эти включения не привели к структурным или содержательным искажениям. Проиллюстрируем примером, приводя первоначальную форму анекдота, а затем его модификацию.

Первоначальная форма:

*Гена едет на велосипеде, Чебурашка сидит на руле. Их останавливает милиционер, показывает на Чебурашку:*

— *Снимите с руля!*

— *Я не Сруль, я Чебурашка!*

Наррация через неделю после ознакомления с анекдотом (продюцент – девочка, 9 лет):

*Ой, он такой смешной, сейчас расскажу. Едет Гена на велосипеде, а Чебурашка сидит на руле. Останавливает их милиционер, показывает на Чебурашку и говорит:*

— *Снимите с руля!*

— *Я не Сруль, я Чебурашка!*

*Это он решил, что его зовут Срулем, а он-то Чебурашка! (Смех). А не Сруль! (Смех). Понимаете?*

Наррация через год (продюцентом выступает та же девочка, ей 10 лет):

*Ой, помню, помню! Сейчас. Едет Гена на красном велосипеде, Чебурашка сидит на руле. Останавливает их милиционер и показывает на Чебурашку. Он говорит:*

*— Снимите с руля!*

*— Я не Сруль, я Чебурашка!*

*Сруль! (Смех). Милиционер Чебурашку назвал Срулем! (Смех).*

Как мы видим, ребенок, в первый раз при наррации анекдота устанавливал обратную связь, пытаясь оценить, насколько реципиент (взрослый, в данный момент) воспринял его рассказ, а затем последовала экспликация соли анекдота. После продолжительного времени, ребенок пересказывает анекдот, допуская минимальные искажения, вводя элемент описания цвета велосипеда, обратную связь не устанавливает, т.к. он запомнил интервьюеров и понимает, что воспроизведение анекдота прошло удачно в первый раз, следовательно, нет необходимости переспрашивать, однако экспликация вновь присутствует.

Новизна анекдота представляется конститутивным признаком, анекдот должен быть «свежим», словосочетание «анекдот с бородой» передает оценку анекдота как устаревшего, соответственно, наррация анекдота успешна в случае его неизвестности реципиентом/ам.

Дети при наррации анекдота периодически предваряют ее вопросом: *А про ежика на кактусе знаешь? Помнишь, как про Штирлица?* В данных вопросах имплицитно содержится запрос, насколько анекдот нов, соответственно, насколько удачно будет расценена его наррация в случае подтверждения новизны либо в случае, если анекдот забыт или его помнят не все коммуниканты.

Специфической чертой анекдота является его воспроизводимость, иными словами, умение воспроизводить готовый текст. В детском нарративе данный принцип нарушается, что приводит к модификации текста.

И. В. Утехин в ходе полевой работы обнаружил следующие стадии осмысления смысла анекдота, отраженные в модификациях текста анекдота;

так редукция текста и его амплификация вне зон, предназначенных для импровизации [Утехин, 2004], приводит к утрате «соли», пуанты анекдота, что свидетельствует о том, что рассказчик не в полном объеме понимает смысл рассказываемого анекдота.

Приведем пример, нарратором выступает девочка (10 лет):

— *Девушка, предъявите ваши документы! – говорит полицейский.*

— *Вот они.*

— *А где техпаспорт?*

— *А у меня его нет, я еду одна.*

Игра слов *тех паспорт – каких это тех?* пропущена, что привело к упрощению смысла высказывания и потери комического эффекта.

Еще одним характерным признаком анекдота является анонимность, когда рассказчик не претендует на авторство анекдота. В ходе исследования нами установлено, что в случае наррации анекдота анонимность не всегда поддерживается ребенком. Всего мы отметили 8 % случаев, когда ребенок в заключительной фазе наррации анекдота задает уточняющий вопрос: «Смешно?» (варианты: «А Вам было смешно?», «Смешно я рассказал?»), т. е. признается в авторстве данного анекдота. При этом, со всей очевидностью можно утверждать, что ребенок уверен в успешной наррации, то есть достижении комического эффекта, соответственно, признание в авторстве данного анекдота повышает его статус в собственных глазах, что говорит в пользу того, что у языковой личности «ребенок» не полностью сформирована жанровая компетенция, т. к. анонимность не осознается нарратором как обязательный признак жанра анекдота.

Перейдем к рассмотрению речевой организации анекдотов. Прежде всего, в анекдоте повествование ведется в настоящем времени, как правило, началом анекдота является предложение, построенное по следующей схеме: глагол в настоящем времени => подлежащее => второстепенные члены предложения. В ряде случаев допускается употребление глаголов в прошедшем

времени совершенного вида в результативном значении [Шмелева, Шмелев, 2002].

Начало детского анекдота, в отличие от взрослого, схоже с началом сказки, ибо структура первого предложения (зачин) образуется по следующей схеме: подлежащее – сказуемое – второстепенные члены предложения, например: *старая Крестная-Фея как всегда все перепутала и поэтому с 12 ударом...*, что позволяет нам сделать вывод о том, что рассказывание анекдотов является очередной, промежуточной ступенью в формировании детской речи, т. к. детский анекдот несет в себе признаки сказки, такие как наличие завязки – кульминации – развязки, зачинов, например: *жили-были, однажды*, а также особая структура предложений.

Следует отметить, что детский анекдот имеет неустойчивую структуру, т. к. часть анекдотов (46 %) можно отнести к трехчастной структуре, например:

*Как-то раз пришли Заяц и Волк в ресторан. Официант подошел и спрашивает:*

— *Что будете заказывать?*

*Заяц говорит:*

— *Я буду морковку.*

*Официант спрашивает у Волка:*

— *А Вы что будете есть?*

*А Волк отвечает:*

— *Если бы я хотел есть, то Зайца бы уже здесь не было!*

Как мы видим из приведенного выше примера, данный анекдот имеет завязку – кульминацию и развязку. Приведем другой пример:

*Собрались как-то Волк, Заяц и Лиса в карты поиграть. Заяц раздал всем карты (зачин). А Волк и говорит:*

— *Кто будет подсматривать в чужие карты, получит по наглой рыжей морде!* (кульминация)

Данный анекдот имеет двучастную структуру, т. е. длинный зачин и кульминацию.

Полученные данные указывают на то, что детский анекдот является промежуточным жанром между сказкой, где ребенок строит повествование с использованием общенародного нарратива, закрепленного и традиционно передаваемого из поколения в поколения, и другими типами жанров, где от ребенка требуется самостоятельность в выборе стратегий и способе построения речи.

Мы отметили, что при наррации анекдота дети правильно обозначают «соль» анекдота, даже в тех случаях, когда жанровые границы были нарушены в сторону жанра *шутка*, а также и при наррации сказки дети последовательно структурируют смену событий.

Перейдем к рассмотрению тематики анекдотов, продуцентами которых выступают младшие школьники. Проанализированная выборка позволяет выделить следующие актуальные темы, воспроизводимые детьми в анекдотах. С позиции психологии тематика анекдотов детей младшего школьного возраста обусловлена ведущей деятельностью. Учебная деятельность ребенка провоцирует акцентирование внимания на интеллектуальные достижения и способности, что приводит к увеличению шуток, в том числе и анекдотов о глупости и неразумном поведении. Как показала наша выборка (цитируемость 18%), приведенный ниже анекдот актуален для современных детей, несмотря на несколько устаревший персонаж – Незнайку, который ассоциируется с советской эпохой.

*Незнайка приходит в школу, учитель его спрашивает:*

*— Как ты уроки делаешь?*

*Он говорит:*

*— Не знаю...*

*— Как твоя бабушка пирожки печет?*

*— Не знаю...*

*— Что у вас на чердаке?*

— Не знаю...

— Что у тебя в голове?

— Не знаю...

*Незнайка пошел домой, спрашивает у бабушки:*

— Как я уроки делаю?

— Чисто, аккуратно.

— А что у меня в голове?

— Мозги.

— Как ты пирожки печешь?

— Тяп-ляп и готово!

— Что у нас на чердаке?

— Банки, склянки да всякие поганки.

*Пошел он на другой день в школу, запнулся, упал, все из головы вылетело... Приходит, учитель спрашивает:*

— Как ты уроки делаешь?

— Тяп-ляп и готово!

— Как твоя бабушка пирожки печет?

— Чисто, аккуратно.

— Что у вас на чердаке?

— Мозги.

— Что у тебя в голове?

— Банки, склянки да всякие поганки!

Данный текст при наррации получал определенную трансформацию, однако в целом содержание анекдота сохранялась прежнее: менялись персонажи (мама/бабушка), языковые маркеры (тяп-ляп и готово/раз, два и готово), сокращался объем текста.

Вторыми по частотности выступают анекдоты, раскрывающие внутрисемейные отношения (дети – родители, родители – прародители, адюльтер) и отношения с окружающими (друзья, учителя, представители социальных институтов).

*Проснулся мальчик, ему написали записку: «Дорогой сынок, тебе мы безразличны, тебе нужен лишь Интернет. Мама и папа».*

*И он их начал искать, искать, целый день искал.*

*Под вечер выяснилось, что все это время они сидели в чулане и слушали, что будет. Вышли и спрашивают у сына:*

*— Мы тебе что, безразличны?*

*Он на них так с доброй улыбочкой смотрит и спрашивает:*

*— Мам, а вы Интернет продлили?*

Приведенный пример иллюстрирует несколько тем, заключенных в одном анекдоте: отношение с родителями, зависимость детей от Интернета.

Следующий по частотности выступают анекдоты на тему секса, что объясняется детализацией знаний о физических различиях между полами, сексуальных отношениях и началом полового созревания. Однако, в процессе сбора информации возникли трудности, связанные с табуированием в современном обществе ряда тем (отправление естественных потребностей, интимные отношения), согласно М. М. Бахтину [Бахтин, 1990, с. 16 - 23], представляющие собой «веселые материи», важные в карнавальной культуре, в связи с чем дети отказывались рассказывать анекдоты на данную тему, но признавали, что знают их. Мы отметили единичные случаи наррации анекдотов на данную тему (3%), при этом табуированные фрагменты (слова, описание ситуаций) дети перефразировали, что приводило к разрушению жанровых признаков анекдота, либо присутствовал подтекст, содержащий табуированную тему. Проиллюстрируем примером, нарратором выступает девочка 10 лет:

*Расскажу анекдот про школу. Учительница русского языка после проверки сочинения учеников 9 класса на тему «Как я провёл лето» поставила не «3», «4» и «5», а 18+, 16+... Знаете почему?*

Следующий анекдот: «Катаясь на американских горках с учительницей русского языка, дети узнали много исключений из правил...» – в нарративе мальчика 8 лет получил следующую форму:

*Когда ученики пошли с учительницей в парк и стали кататься на американских горках, она испугалась и поэтому громко кричала некультурные слова. Понятно?*

Небольшой процент анекдотов, рассказанных детьми, характеризуется как политические. Мы отметили низкую частотность этих анекдотов, очевидно, это связано с тем, что несмотря на то, что дети слышат эти анекдоты, они не видят подтекста, заложенного в них, в связи с тем, что политика не входит в детскую картину мира.

Рассказанные детьми анекдоты по представленным **персонажам** можно условно разделить на следующие группы. Приведем их в порядке частотности:

- 1) детские анекдоты, героями которых являются сказочные персонажи и герои мультипликационных фильмов, компьютерных игр, книг (53 %);
- 2) детские анекдоты про членов семьи (17%);
- 3) анекдоты про преподавательский состав школы (10 %);
- 4) анекдоты про Вовочку (6%);
- 5) анекдоты про животных (5%);
- 6) анекдоты про Чукчу (5%);
- 7) детские анекдоты про деда Мороза (4%).

Как показал анализ выборки, героями детских анекдотов выступают, как правило, два персонажа (90%), причем один из них – положительный (умный, находчивый, знающий, красивый), а второй – отрицательный (глупый, нерасторопный, необразованный, безобразный), таким образом, высмеянные стороны выражены более ярко на противопоставлении, например: Винни-Пух и Пятачок, Крокодил Гена и Чебурашка, Папа и Вовочка, Гарри Поттер и Гермиона, ученик и учительница. 10 % детских анекдотов имеют три и более персонажей, например: *«Собрались Волк, Заяц и Лиса в карты поиграть...»* Такие типы анекдотов последовательно/градуированно раскрывают качества персонажей.

*Учитель говорит школьнику:*

*— Завтра пусть придет в школу твой дедушка!*

— *Вы хотите сказать — отец?*

— *Нет, дедушка. Я хочу показать ему, какие ошибки делает его сын в твоих домашних заданиях....*

Так мы видим, в анекдоте представлена градация по интеллекту: самым образованным предстает учитель, затем дедушка ученика, затем отец ученика и на последнем месте ученик.

В 23% анекдотов, воспроизводимых детьми, персонажи заимствованы из «взрослой» картины мира: политики (президент России, президент США, Сталин, Гитлер и др., Вовочка, учителя (Мария Ивановна)).

В ряде анекдотов фигурируют названия компьютерных игр, поскольку именно виртуальное общение в настоящее время доминирует в жизни ребенка. Приведем текст анекдота:

— *Вы мне продали диск-сборник с игрушками – а там у меня одна не работает!*

— *Какая?*

— *Тетрис называется.*

— *Что – вообще не работает?!*

— *Да нет! Включаю – а там какая-то дрянь сыплется и сыплется!!!*

Приведенные нами данные позволяют говорить о том, что в структуре анекдота присутствует феномен прецедентности, это могут быть персонажи, ситуации, высказывания, что связано как со спецификой жанра анекдота, так и с сущностью прецедентности, благодаря которой персонажи, ситуации, высказывания, содержащиеся в анекдоте, являются узнаваемыми, характеризуются богатым ассоциативным шлейфом у носителей той или иной лингвокультуры. Каждый прецедентный персонаж наделяется определенным набором клишированных качеств: дремучесть чукчи, непосредственность Вовочки, глупость блондинки, хитрость лисы, смекалка русского, немощность дистрофика и т. д. Акцентируем внимание на том, что согласно мнению В. В. Химика [Химик, 2002, с. 17–31], традиционные характеристики популярных персонажей сопоставимы с признаками бытовой русской сказки, где купец –

хитрый, поп – жадный, мужик – терпеливый. Соответственно, речь персонажа специфична и также представлена в анекдоте: национальный акцент, построение фраз, апелляция к прецедентному высказыванию.

Отметим, что прецедентные имена персонажей детских анекдотов связаны с детской языковой картиной мира, во-первых, это имена из русских народных сказок, такие как, Баба Яга, Кощей, Змей Горыныч, царевна-лягушка, Иван-Царевич и др.; имена мультипликационных персонажей – Винни-Пух, Пятачок, Шапокляк, Крокодил Гена, Чебурашка, Карлсон и др.; названия животных, типичных персонажей русских сказок: медведь, лиса, заяц, волк и т. д. Как показал анализ материала, в детских анекдотах присутствуют прецедентные имена из зарубежных сказок, например: Алладин, Рон Уизли, Гарри Поттер, Золушка, Карлсон, Винни-Пух, Кристофер Робин, Кот в сапогах и др. Кроме того, фигурируют Вовочка, Марьиванна, Чапаев, Путин, блондинка, представители этносов, поручик Ржевский, Штирлиц, дистрофик.

В качестве прецедентных высказываний нами были отмечены такие выражения, как «... *по наглой рыжей морде*», «*Правильно, нечего тебе на развалины ходить*», «*Слушай, отстань, ты сам не знаешь, чего хочешь!*» и др.

Приведем пример нарратива, содержащего прецедентное высказывание «волшебное слово», нарратор – мальчик 9 лет:

— *Сынок, сходи в магазин. Сынок, сходи в магазин (Пауза). Сейчас напомнюсь. Сынок, сходи в магазин. Волшебное слово «отключу Интернет». ...Отключу Интернет... (вспоминает).*

— *Уже бегу.*

Данный текст представляет собой шутку, построенную на апелляции к прецедентному высказыванию «волшебное слово», особенно актуальному для детской картины мира, поскольку связана с воспитательной сферой. В приведенном тексте обыгрывается значимое место Интернета в жизни ребенка, в высказывании «волшебное слово» заложена интенция угрозы лишения Интернета.

А. С. Архипова в работе «Ролевые структуры детских анекдотов» считает, что первоисточником анекдотов для детей младшего школьного возраста являются мультипликационные фильмы, а не книги, т. к. проанализированный автором материал показал частотность использования имен и выражений из мультфильмов [Архипова, 2001]. Автор приводит следующие примеры: из мультипликационного фильма о Винни-Пухе в разговорной речи людей закрепились 21 цитата, из мультфильма о Крокодиле Гене и Чебурашке – 24 фразы. Согласно А. С. Архиповой, существует трансляция мультипликационных героев из мультфильма в анекдот. Будучи моделью социальной адаптации, персонажи детских анекдотов характеризуются устойчивыми речевыми и поведенческими характеристиками. Данные характеристики помогают персонажу сформировать свою роль, которая впоследствии обыгрывается в анекдоте. Отношения между ролями персонажей складываются в «ситуацию» и описываются определенной формулой. Наличие «ситуации» поддерживается вниманием к социопсихологическим проблемам, актуальным для детей и подростков, то есть, обусловлена прагматической направленностью и представляется правилом поведения в обществе и моделью для построения новых текстов.

В своем исследовании, посвященном психологии детского анекдота, Н. Н. Щербаков отметил, что в период от 7 до 11 лет тематика анекдотов меняется, и если семилетние дети смеялись над Незнайкой, который по незнанию и неопытности нарушал нормы поведения, то 11-летние смеются над Вовочкой, который в ряде случаев вместе с родителями намеренно и активно нарушает правила приличия, игнорируя нормы социального взаимодействия. Автор проследил и дальнейшую закономерность смены актуальности тематики анекдотов. В дальнейшем и этот тип анекдотов перестает интересовать ребенка, что возможно объяснить окончанием психологической переработки травм, страхов и прочих напряжений прошлых возрастов, а также развитием мышления (по Пиаже, в подростковом возрасте мышление ребенка перестает качественно отличаться от мышления взрослого, развившись до формальной

(абстрактной) фазы) [Щербаков, www]. Аналогичное наблюдение было проведено среди детей начальной школы в процессе изучения отношения к юмору. Так, «частота улыбки и смеха возрастала от второго к четвертому классу, одновременно с развитием у ребенка понимания, но в пятом классе отмечалось резкое снижение до уровня, отмечавшегося у детей во втором классе. Таким образом, хотя учащиеся пятого класса понимали юмор лучше, они не находили его таким забавным, как учащиеся младших классов. В этом возрасте рисунки казались слишком простыми и поэтому уже не были забавными» [Мартин, 2009, с. 281]. У детей анализируемой нами возрастной группы происходит постепенное вытеснение инфантильных представлений и установок и прослеживается ориентация на культуру взрослого мира. Данное наблюдение отмечено и М. Л. Лурье [Лурье, 2006, с. 92 – 104].

Нами также были отмечены случаи замены главных героев при одинаковой последовательности повествования. Рассмотрим данный аспект на примере двух анекдотов.

Вариант № 1.

*Студент возвращается с экзамена. Родители спрашивают, какое впечатление на него произвел экзаменующий профессор.*

*— Очень набожный человек. Когда я отвечал, он то и дело поднимал глаза вверх и говорил: «Боже мой!»*

Вариант № 2.

*Рон возвращается с экзамена. Родители спрашивают, какое впечатление на него произвел экзаменующий – профессор Флитвик.*

*— Очень набожный человек. Когда я отвечал, он то и дело поднимал глаза вверх и говорил: «Боже мой!»*

Как мы видим, из приведенных выше примеров, трансформации подверглись только главные персонажи: Студент – Рон, профессор – профессор Флитвик. Абстрактный студент был заменен на одного из главных героев серии книг Дж. Роулинг про Гарри Поттера – Рона Уизли, а профессор, в свою очередь, в профессора Флитвика, являющегося одним из преподавате-

лей волшебной школы Хогвартс, при этом все остальные реплики остались без изменений. Данный анализ позволяет нам говорить о процессе глобализации, который затрагивает все сферы человеческой бытия, так в связи с глобализацией появились и новые герои анекдотов, например, после выхода в свет художественного фильма по трилогии «Властелин Колец» Д. Р. Р. Толкиена в детской речи появляются анекдоты с главными персонажами из данной кинокартины. Например:

*Пришел как-то к хоббита́там на Рождество дедушка Гэндальф. Песни пели, хороводы водили. Потом дедушка и говорит:*

*— Елочка, зажгись!*

*А елочка не зажигается. Он снова:*

*— Елочка, зажгись!*

*Безрезультатно.*

*Тогда дедушка рассердился и скомандовал:*

*— Наур анн адриат аммин!*

*Пожар только к утру потушили...*

Данный пример иллюстрирует влияние других культур на развитие и формирование детской речи.

В целом, трансформации анекдотов связаны с когнитивной базой и с ценностными приоритетами детей. Мы выделили следующие типы модификации текста анекдота (всего в выборке 326 модифицированных текстов):

- трансформация сюжета, когда происходит искажение готовой модели анекдота (смена места действия, времени действия);
- замена персонажей, при которых встречается широкий спектр смены имен персонажа;
- расширение канвы повествования за счет смысловых вставок с целью детализировать рассказ.

Расширение канвы анекдота наблюдается во всех его структурных составляющих. Мы отметили, что в случае расширения концовки ребенок

стремится продлить комический эффект и нарочито нанизывает новые элементы, которые расценивает как смешные.

В 23 % наблюдалось сокращение анекдота за счет пропуска второстепенной, по мнению рассказчика, информации. Подобная структурная редукция, согласно формулировки И.В. Утехина, встречалась преимущественно в так называемых «взрослых» анекдотах, которые построены на игре слов, или содержали интенцию, незнакомую для ребенка.

В 5 % мы можем говорить о нарушении жанровых границ анекдота, когда ребенок, расценивающий свое повествование как анекдот, рассказывает шутку. Относительно разграничений жанра *шутка* и жанра *анекдот* отметим неоднозначное понимание среди лингвистов данных жанров. Мы не ставим своей целью подробное рассмотрение жанровых признаков и соотношения между собой анекдота и шутки, однако отметим, что шутка включает в себя анекдот, при этом анекдот характеризуется более строгим структурированием, так, выделяются анекдоты повествовательного типа, содержащие описание ситуации с действующими персонажами, характеризующиеся наиболее развитой (по сравнению с другими разновидностями анекдота) сюжетной линией; анекдоты драматургического типа, содержащие непосредственную номинацию действующего персонажа до или после принадлежащей ему реплики (в рамках драматургических анекдотов выделяются тексты, состоящие из двух или трех речевых шагов (т. н. two-liners), и анекдоты, содержащие более трех речевых шагов и характеризующиеся более развернутой структурой); и анекдоты-загадки, воспроизводящие структурно-композиционную модель текста – прототипа традиционной загадки (анекдот-загадка первого типа) или осложненный поясняющим коммуникативным блоком (анекдот-загадка второго типа) [Месропова, 1999].

В отличие от анекдота шутке не свойственно наличие сюжетной линии или персонажей. Стадия развития ситуации, как правило, опущена вовсе, а стадии экспозиции и завязки могут быть соединены в составе одного предложения. В свою очередь, мы считаем, что анекдоту свойственна прецедент-

ность, будучи прецедентным текстом, он содержит в себе прецедентные феномены: персонажи, ситуации, высказывания. Иными словами, содержательные единицы анекдота вызывают шлейф ассоциаций у носителей той или иной лингвокультуры.

Приведем пример. Мальчик 8 лет на просьбу рассказать анекдот произнес следующий текст:

*Я знаю такой смешной анекдот, он про меня. Про мальчика. Нет, он про мальчика и как он плавал. Плавал сын на диванчике надувном на воде.*

*— Папа, иди ко мне!*

*— Иду, сынок!*

*Прыгнул, и они упали в бассейн. Вот.*

Мы видим, что описываемая ситуация в тексте оценивается нарратором как юмористическая ситуация, характерными признаками которой, по мнению А. В. Карасика, являются: коммуникативное намерение участников общения уйти от серьезного разговора; юмористическая тональность общения, стремление сокрыть дистанцию, критически переосмыслить в мягкой форме актуальные концепты; наличие определенных моделей смехового поведения, принятого в данной лингвокультуре [Карасик, 2001, с. 13–27]. Однако данное высказывание не является анекдотом, в нем отсутствует пуанта, прецедентность, несмотря на некоторый комизм, с другой стороны структура нарратива присутствует.

Приведем еще один пример, иллюстрирующий типичное разрушение жанровых границ анекдота. Итак, нарратором выступает девочка, 10 лет.

*Мужчина говорит жене: «Давай поиграем в игру, которую бабушка на ночь рассказывала. Ты будешь Красной Шапочкой, которая идет по лесу к бабушке и несет пирожки, а я – злым волком».*

*— Что же надо делать? – спрашивает жена.*

*И муж отвечает:*

*— Иди, готовь пирожки.*

*Вот такая сказочка, современная.*

Как мы видим, метатекстовые вводы, заключающиеся в детализации описания персонажей, апелляции к детским воспоминаниям смазывают четкую структуру анекдота.

Следующий пример демонстрирует несформированность жанровой компетентности ребенка. Анекдот рассказывает мальчик, 11 лет:

*Знаю анекдот про Симпсонов. Садовник Вилли, при школе, бьется с одним старым пнем, который сломал уже 7 тракторов. Он решает использовать взрывчатку. А дальше самое смешное. Когда он достает взрывчатку, появляется Барт Симпсон, заядлый хулиган, которого пытались выгнать из школы 11 раз. Он сразу же достает свою давнюю мечту по подрыву школы. Он хотел взорвать всю школу, кроме кабинета искусства, потому что он любил рисовать и делать разные макеты. Они все равно решили зарядить эту взрывчатку на пне, окружили его взрывчаткой, и поскольку Вилли боялся пороха, поручил все Барту, а тот сделал установку. Потом после взрыва пень взлетает в небеса. Нельсон, это такой персонаж, у него нет фамилии, ему 11 лет, проехался на велосипеде, а потом Барт сказал: «Сейчас будет маяк и я». И пень приближается и падает на капот КИА новенькой модели директора школы по имени Сеймур Скиннер. И вот потом он кричит: «Ой, моя КИА». Вот такой анекдот. Смешной, правда?*

Проанализируем нарратив с позиции структуры, предложенной У. Лабовым [Labov, 1972]:

- 1) краткое изложение для слушателя существа происшедших событий, о которых пойдет речь: *Знаю анекдот про Симпсонов;*
- 2) ориентация слушателя относительно времени, места, ситуации, участниках событий: *Садовник Вилли, при школе, бьется с одним старым пнем, который сломал уже 7 тракторов;*
- 3) передача последовательности событий: *решает использовать взрывчатку; появляется Барт Симпсон; решили зарядить эту взрывчатку;*
- 4) оценка значимости и смысла действий, выражение отношения рассказчика к событиям и действиям: *Барт Симпсон, заядлый хулиган; он хотел*

*взорвать всю школу, кроме кабинета искусства, потому что он любил рисовать и делать разные макеты; Нельсон, это такой персонаж;*

5) разрешение ситуации (что случилось в конце концов): *пень приближается и падает на капот КИА; он кричит «Ой, моя КИА»;*

6) кода: возврат к настоящему времени: *Вот такой анекдот. Смешной, правда?*

Как мы видим, перед нами нарратив, содержащий пересказ серии мультфильма Симпсоны. Ребенок отметил игру слов «*Сейчас будет маяк и я*» – «*Ой, моя КИА!*», что позволило ему отнести данную историю к анекдотам. Отметим отсутствие кульминации – пропущен момент взрыва, ребенок переходит к повествованию о дальнейшем развитии сюжета. Данный пример, лишенный кульминации, не является уникальным; как показало наше исследование, пропуск кульминации – типичное явление для детского нарратива сказки, однако редкое в нарративе анекдота, т.к. именно в кульминации содержится соль или пуанта анекдота. Отсутствие кульминации связано объясняется эгоцентризмом, когда ребенок проживает самый яркий момент, но не вербализует его, полагая, что респонденты понимают, о чем речь. Наблюдения показали, что в случае пропуска кульминации ребенок невербально демонстрирует эмоциональный накал происходящего: он активно жестикулирует, делает паузу, иногда закрывает глаза, повышает голос.

Лексическое наполнение детских нарративов на материале анекдотов характеризуется как детской картиной мира, так и гендером продуцента. Специфична для детского нарратива активная апелляция к прецедентным именам, которые являются персонажами анекдотов. Среди персонажей 77% так называемых «детских», иными словами, встроенных в детскую картину мира: это и имена героев сказок, мультфильмов, компьютерных игр, комиксов: *Пятачок, Винни-Пух, Баба Яга.*

Приведем пример, в качестве которого выступает нарратив анекдота, его продуцентом является мальчик (9 лет):

— *Эй, Наруто, как тебе удалось избавиться от тараканов?*

— Я купил китайский карандаш.

— А зачем?

— Чтобы тараканы сидели в уголке и рисовали... А потом дошли. Понятно? Мама говорила, что китайскими карандашами травят тараканов и пауков.

Персонажем анекдота выступает Наруто, герой японских анимэ.

В детском анекдоте нами отмечается большое количество эмоционально окрашенных слов, а также слов, относящихся к просторечиям, например: *поколбасит, шпоры, лопать, бестолковый, отстойный*. Частотны междометия: *ба-бах, хрясь, дыдысь, ну-ну, тьфу*.

В процессе наррации анекдота ребенок активно использует вводно-модальные элементы и частицы: разговорные частицы (*вот, что за, же*), паузы хезитации с долексическим наполнением (*эээ, ммм*), повторы (*Он идет так, идет*). Согласно Ж. Пиаже, обратившему внимание на поразительную неточность детского стиля, «Местоимения личные и указательные и т. д., «он, она» или «это, его» и т. д., употребляются кое-как, неизвестно, к чему они относятся: предполагается, что собеседник сможет все это понять» [Пиаже, 2008, с. 98]. Детский нарратив изобилует неудачным употреблением местоимений в контексте, приводящим к неясности или двусмысленности речи. Проиллюстрируем примером, нарратор – девочка, 10 лет.

*Мне подружка рассказала анекдот про шпиона.*

*Посылают русского шпиона за границу. Пьёт он там чай. Ему говорят:*

— *А вы русский!*

*А он:*

— *С чего вы взяли?*

*А они:*

— *Вы когда чай мешаете, вы ложкой об стакан бьётесь.*

*Он уехал, приехал следующий. Спокойно так тихо чай помешал, начал пить.*

*А он говорит:*

— *А вы русский!*

*А он отвечает:*

— *С чего это?*

*А он говорит:*

— *Вы когда чай пьёте, вы ложку из стакана не вынимаете.*

*Этот тоже шпион уехал, приехал третий. Тихонько помешал чай, ложку вынул, стал пить.*

*А он говорит:*

— *А вы русский!!!*

— *С чего вы взяли?!*

— *Вы когда чай пьёте, один глаз прикрываете, как будто у вас там ложка!*

Приведенный пример иллюстрирует избыточное употребление местоимения *он*, что привело к потере ясности.

Нарративы анекдотов характеризуются постоянным наличием эмоционального фона, который поддерживается как вербальными, так и невербальными средствами.

Среди типичных эмотивов для анекдота типичны многозначные слова, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении (*тюфяк, пилить*): «*В республике Саха произошла крупная, по якутским меркам катастрофа. В среду вечером, в 30 км от Якутска, почтово-багажный олень столкнулся с товарно-пассажирскими собаками. Четырнадцать человек погибло, распутывая упряжки*» (для полного понимания данного анекдота необходимо владеть фоновыми знаниями: в Республике Саха проживает 956 896 человек, плотность населения 0,31 чел./км (данные за 2014 г.)) и слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств: положительные эмоции (*блондинка, рыбка, изюминка, загадка*) и отрицательные эмоции (*училка, дядька, тетка*). Проиллюстрируем примером, нарратор девочка (11 лет).

*Сидят две секретарши-блондинки в кафе и обсуждают своих начальников. Одна говорит:*

*— Мне мой нравится, но, к сожалению, он слишком педантичен.*

*Другая отвечает:*

*— В каком смысле?*

*А та ей говорит:*

*— Он утверждает, что все слова пишутся строго определенным образом.*

Лексема *педант* в данном случае является оценкой начальника, при этом заложено негативное отношение к нему, в связи с требованиями к профессиональным навыкам.

В процентном соотношении (86%) преобладают эмотивы, выражающие положительные чувства. На наш взгляд, этот факт объясняется жанровым потенциалом анекдота.

Языковая личность «ребенок» представляется лингвокреативным создателем окказионализмов, либо в связи с незнанием языковой нормы, подвергаясь влиянию языковой системы, следует закономерностям и конструирует новые лексемы:

– единицы, модифицированные по форме, в силу ее осмысления ребенком: *величина (ветчина), индиПетька* (аналог от *индоутки*), *немецианец (немец)*;

– единицы, заполняющие лауну в нормативном языке, в котором отсутствует слово для выражения данного смысла: *комотель (мотель в форме колеса)*;

– единицы, эквивалентные по смыслу нормативным словам, но образованные по другой модели: *госпожиха*.

Анализ показал, что в анекдотах окказионализмы представлены крайне редко (3%).

Частотна единица (154 случаев использования) *ихний*, представляющая собой избыточное образование формы родительного падежа множественного числа местоимений третьего лица в притяжательном значении.

В проанализированном материале обнаружено сравнительно небольшое количество фразеологических единиц. Как показал анализ материала, дети используют в своей речи все типы фразеологических единиц: фразеологические сочетания, фразеологические единства, фразеологические сращения. Всего было отмечено 259 единиц, из которых 18 подверглись искажению незначительно. Контекст, в который включен фразеологизм, в ряде случаев свидетельствует о неверной интерпретации ребенком того или иного фразеологизма.

Приведем пример, нарратор – девочка (8 лет).

*Муж спрашивает жену:*

— *Жена, дорогая, можно я поеду на выходных на рыбалку?*

— *Конечно, дорогой, я же тебя за рога не держу.*

На просьбу объяснить содержание анекдота, получено следующее высказывание: *«Ну, она не против, чтобы он уехал, но у него же нет рожек, у людей их нет. Вот поэтому и смешно»*. Как мы видим, детская картина мира не включает смысл фразеологизма *«наставить рога»*.

Типичными ошибками на лексическом уровне, соответственно, выступили окказионализмы, а также неверное использование языковых единиц вследствие незнания семантики слова, объясняемое эгоцентризмом наивного носителя языка.

Характерно для детского нарратива использование в качестве антонимов слов с противоположным значением, тех же лексем с «не» (*враг – невраг*), или контекстуальных антонимов. Психологи объясняют такое стремление ребенка несформированностью в ментальном лексиконе антонимических оппозиций [Доброва, 2007, с. 63].

Грамматические особенности детского нарратива на материале анекдота состоят в следующих моментах.

Типичный прямой порядок слов, свойственный для русского языка, в детском нарративе не является релевантным признаком, в котором частотны инвертируемые предложения. Так, в детских анекдотах преимущественно на первом месте ставится сказуемое (68%): *Пришел Пятачок в магазин; Спрашивает собака у кошки...; Звонит Вовочка...* Как показал анализ, обратный порядок слов свойственен для тех текстов, где объект действия неизвестен.

События в детском анекдоте разворачиваются в хронологическом порядке, соответственно, выделяется логика построения высказывания, например: *Поцеловал как-то Иван Царевич лягушку, а та как закричит нечеловеческим голосом: «Трансформируюсь!!!»,* то есть: действие – реакция на действие – последствия.

Типично наличие придаточных предложений, соответствующих временной организации событий.

2% рассказанных анекдотов затруднительно отнести к связанным текстам, как мы полагаем, это связано с задержкой развития речи.

Типичные грамматические ошибки связаны с несформированностью языковой компетенции. На первый план выходят ошибки в спряжении глаголов и склонении существительных. Проиллюстрируем примером, нарратор – мальчик, 7 лет:

— *Однажды спросили у дяди: «Куда бороду ложишь? Под одеяло или на одеяло?»*

*Потом мужик совсем сон потерял, все бороду перекалывал.*

Данный пример иллюстрирует грамматическую ошибку в спряжении глагола *класть*.

С позиции синтаксиса анекдоту присущи экспрессивные синтаксические конструкции (неполные, эллиптические, парцеллированные, усеченные, сегментированные). Но не все формы анекдота могут подвергаться нарративному анализу. Так, в случае, когда анекдот имеет форму «вопрос-ответ», принцип нарративности, а именно, последовательность событий, нарушается. Именно поэтому анекдоты, построенные на формуле «? = О», малоинформа-

тивны и в строгом понимании не являются нарративом, поскольку в них отсутствует перечисление действий. Например, анекдот *«Что будет, если смешать «Марс» и «Твикс»? Получится «Пикник»* довольно краток и содержит минимум последовательных действия. Уточним, что в рамках данного исследования мы анализировали те анекдоты, которые соответствовали принципу нарративного построения, а именно:

- наличие повествователя (автора или нарратора);
- наличие реципиента (непосредственного или опосредованного);
- вербальное изложение события (реального или фикционального), при котором происходит последовательность изложения событий;
- завершенность (текстовая).

Соответственно, нарративом представляется коммуникативная ситуация во всей своей совокупности, в ходе которой была произведена наррация данного анекдота. В нашей выборке присутствуют 2 фиксации наррации данного анекдота.

Вариант № 1.

*Анекдот про шоколадную фабрику, не про какую-нибудь, а «Пикника».*

*— Что будет, если смешать «Марс» и «Твикс»? Получится «Пикник».*

*Вдруг резко подходит заведующий фабрики и достает огромную книгу «Билль про законы, защищающие шоколадные фабрики».*

*Согласно 43 закону, подобные шутки преследуются по закону и расцениваются расистскими по отношению к фабрикам «Марс» и «Твикс».*

Вариант № 2.

*Хочешь анекдот расскажу про сладкую жизнь?*

*Так вот, отгадай, что будет, если смешать «Марс» и «Твикс»? Получится «Пикник».*

При воспроизведении анекдота отмечена яркая специфическая невербальная черта: нарратор в 93 % начинал смеяться задолго до окончания наррации. В случае, когда ребенок рассказывал несколько анекдотов, интенсив-

ность смеха возрастала и в ряде случаев являлась помехой для декодирования смысла реципиентами.

Приведем пример, нарратор – девочка (7 лет):

*Мне подружка на физре рассказала анекдот (смех). Очень смешной, про Вовочку (смех). Я расскажу сейчас. На уроке окружающего мира учительница:*

*— Вовочка, когда самое лучшее время для сбора яблок?*

*Вовочка говорит:*

*— Когда собака привязана....*

Отметим, что выделенные нами конститутивные признаки детского нарратива имеют и практическую значимость, т.к. обладают диагностическим потенциалом, позволяющим выявить у нарраторов (детей) признаки общего нарушения речи (ОНР), либо задержку психоречевого развития (ЗПРР). Отметим, что 6 % нарративов были выведены из иллюстративной базы нарративов, т. к. свидетельствовали о частных случаях нарративов у детей с различными видами ОНР и ЗПРР.

В качестве резюме отметим, что предложенные критерии описания нарратива носят обобщенный характер и могут быть дополнены в зависимости от исследовательской задачи.

Рассмотрим языковую личность «ребенок» с позиции нарратора анекдота.

Учитывая тот факт, что анекдот представляет собой также и драматический жанр [Архипова, 2001, с. 298 – 338], важна манера исполнения, описание фона и деталей, что представляет собой импровизацию рассказчика в момент повествования. Перечислим основные стратегии, используемые ребенком в процессе наррации анекдота для презентации персонажа. Из нескольких смежных явлений, нацеленных на имитацию чужой речи: речевая маска, пародирование, передразнивание, подражание, – стратегия «речевая маска» используется в 28% наррации анекдота. Отметим, что речевая маска свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции, поскольку представляя собой чужой языковой образ, выбор которого зависит от ряда

параметров: цель говорящего, ситуация общения, форма общения, статус адресата [Шпильман, 2012]. Данный прием использовался преимущественно детьми 10–11 лет, что объясняется расширением когнитивной базы ребенка, обогащением фоновых знаний, осознанием наличия чужой речи. Как правило, речевая маска использовалась в анекдотах, содержащих описание представителя какой-либо этнокультуры, при этом ребенок копировал произносительные особенности, интонационный рисунок, паравербальные характеристики персонажа, строение фраз, например, картавил, рассказывая анекдоты про евреев и одесситов и т.д.

Подражание, предполагающее осознанное или неосознанное заимствование речевой манеры человека [Шпильман, 2012], по частотности использования стоит на первом месте (72%). По сравнению с речевой маской подражание представляется формальным копированием вербальных и невербальных характеристик, не включает в себя встроенность в чужую картину мира и свойственно детям более младшего возраста 7–9 лет.

Однако в обоих случаях речевой образ персонажа узнаваем и, характеризуясь устойчивыми признаками, вызывает прогнозируемые ассоциации. Отметим, что не только персонаж является объектом имитации, но и нарраторы анекдотов, получившие популярность среди детей или значимые для них личности, это могут быть известные юмористы, или лидеры, которым хочется подражать. В этом случае ребенок осуществляет сложный процесс двойной имитации. Во-первых, он надевает на себя чужой речевой портрет в начале нарратива, затем имитирует чужую речь уже не с позиции своего Я, а с позиции образа, которым он теперь является.

Сложности для исследователя представляют именно такие скрытые лидеры, имплицитно заложенные в структуре нарратива, однако мы не ставили перед собой задачу анализировать данный образ.

Как показал анализ выборки, не характерны для детского нарратива такие формы имитации чужого коммуникативного поведения, как пародирование, поскольку данное явление требует большого артистического мастерства

от рассказчика, детального копирования коммуникативного поведения оригинала и гиперболизации определенных качеств, и передразнивание, содержащее отрицательное отношение к реплике собеседника и зафиксированной в ней жизненной позиции [Арутюнова, 1992, с. 67].

В анекдотах пародируются фразы и сюжеты из мультфильмов, фильмов, комиксов, то есть прецедентные феномены, получивших широкую распространенность и известность в массовом коммуникативном сознании. Приведем пример:

*Красная Шапочка больше не ходит пешком в лес. Бабуля купила ей джип. Смотрите во всех кинотеатрах города – «Волкодав».*

Как мы видим, языковая игра данного анекдота состоит в апелляции к известному фильму «Волкодав», коннотативному значению слова и содержанию сказки, то есть данный анекдот и референциальный, и лингвистический.

Перечислим параметры имитации чужой речи, наблюдаемые нами в детском нарративе:

- 1) фонетический уровень:
  - а) манера речи (темп, громкость, четкость, эмоциональная окрашенность);
  - б) особенности произношения;
  - в) интонационный рисунок;
- 2) морфологический уровень;
- 3) лексический уровень;
- 4) синтаксический уровень (неправильное построение предложения);
- 5) стилистический уровень;
- 6) невербальный уровень.

Выделенные нами уровни не являются статичными и строго обязательными, они варьируются в зависимости от цели нарратора.

Например, при наррации анекдота, где персонажами выступают муж и жена, ребенок имитирует голосовой диапазон в соответствии с гендером говорящего персонажа. В тех анекдотах, в которых есть описание агрессивной

коммуникации (драки), активно используются глаголы, описывающие эмоциональное состояние, междометия, звукоподражательные слова и активная жестикуляция.

Говоря о функциях анекдота, следует акцентировать внимание на функции обучения рассказыванию комических нарративов, порождению подобных типов текстов и остроумию, которое представляется приобретенной способностью, нежели врожденной [Архипова, 2001, с. 298–338].

Обращаясь к письменным формам анекдотов, мы также обнаружили стереотипность строения анекдота, однако, соглашаясь с В. В. Химиком, отметим, что запись не может передать ряд конститутивных признаков анекдота [Химик, 2002, с. 17–31], а именно: наличие смысловых пауз, темп повествования, интонационное выделение части анекдота, речевой портрет персонажей, иными словами, сигматику анекдота, которая, согласно В. И. Карасику, состоит в обыгрывании его звуковой стороны [Карасик, 1997, с. 144–153]. Совершенно очевидно, что письменная фиксация анекдота представляет неполную картину жанра, поскольку игнорирует драматическую составляющую, а именно умение (искусство) рассказывания, что приводит к минимизации комического эффекта. Мы разделяем позицию, согласно которой отбор форм глагольных предикатов, двучастность текста, асимметрия в тематической организации с акцентом на рематическую часть – развязке, представляющей собой соль анекдота, ориентирует текст на устное воспроизведение. Письменная фиксация скорее сходна со сценарием фильма, успех от наррации анекдота зависит от мастерства нарратора [Химик, 2002, с. 17–31]. В нашем исследовании представлена 431 единица письменно зафиксированных анекдотов нарраторами – детьми. Данная выборка не позволяет проанализировать просодическую специфику нарратива, однако в большей мере демонстрирует лексическую, грамматическую, синтаксическую специфику детского нарратива. Анализ показал, что уровень компетенции письменной речи ниже, нежели устной, что объясняется поэтапным овладением родной речи и школьной программой.

Нарраторы активно используют эмотивную лексику, которая при устной наррации усиливается невербальными средствами: смехом, мимикой, жестикуляцией, вздохами.

Анализ синтаксических особенностей нарративов анекдотов показал, что семилетние дети воспроизводят дословно текст-образец, однако допускают большое количество грамматических и пунктуационных ошибок, в силу несформированности ряда компетенций. Остальные параметры (персонажи, сюжет) приводятся точно, что объясняется тем фактом, что наррация анекдота не представляется как спонтанная, неподготовленная речь, а является воспроизведением готовой модели, уже знакомой нарратору.

В заключении отметим, что у младших школьников нарративная компетенция анекдота практически сформирована, во многом зависит от экстралингвистических параметров и речевой компетенции.

### ***2.3. Выводы по главе 2***

Будучи архаичным произведением, сказка представляет собой прецедентный текст, знакомый всем представителям лингвокультуры. Научный интерес к сказкам и к анекдотам возник давно, однако нет единого мнения в выделении типологии и их конститутивных признаков.

Встроенность сказки в когнитивную базу ребенка объясняется тем, что традиционно сказка является одним из первых жанров, с которым знакомится ребенок в процессе социализации. У детей младшего школьного возраста жанровая компетенция сформирована в полном объеме и не вызывает затруднений в сочинении собственной сказки, однако актуальность данного жанра падает и вытесняется новыми жанрами, например, анекдотом, знакомство с которым происходит позднее. Несмотря на это, отношение младших школьников к сказкам характеризуется как позитивное, сфера апелляции к сказкам определяется бытовым и педагогическим дискурсом, однако рекуррентность низкая, что связано с неактуальностью данного жанра в анализируемый возрастной пе-

риод. В качестве конститутивных признаков нарратива сказки мы выделяем такие признаки, как намеренность, уместность, соответствие модели построения. Конститутивными признаками нарратива анекдота являются: анонимность, уместность, новизна. Функции нарратива сказки: отвлекающая, развлекательная, воспитательная, функция нарратива анекдота: юмористическая, фатическая, заместительная. С точки зрения прагматики выделяются следующие типы детского нарратива: намеренная наррация (сказка/анекдот), спонтанная наррация (анекдот), юмористическая наррация (анекдот), заместительная наррация (анекдот), фатическая наррация (анекдот).

Структура нарратива анекдота и сказки представлена следующими пунктами: начало повествования (метатекстовые вводы, содержащие обращение к адресату и эксплицированию намерения приступить к наррации); середина повествования (текст нарратива с метатекстовыми вкраплениями с целью просьбы, извинения и пр.); конец повествования (метатекстовые вводы с целью получения обратной связи, дополнение текста анекдота для prolongation комического эффекта).

Наррация текста-образца представляет собой вторичный текст с различным уровнем трансформации либо общей структуры повествования-нарратива, либо жанровых признаков, характерных сказке, либо самого текста. В процессе исследования выделены следующие признаки трансформации текста: соответствие/несоответствие сюжету, набор персонажей, характеристика персонажей, место протекания сюжета, языковые маркеры (характерные метафоры, фразеологизмы, типичный зачин и концовка, песенка, присказка и пр.), объем текста, коммуникативный модус нарратора. В сказке более подвержен модификации сюжет, менее – ономастикон сказки. В структуре нарратива сказки трансформация выражается во включении обширных блоков, содержащих описание, в детских авторских сказках. Трансформация жанровых границ сказки также преимущественно наблюдается в детских авторских сказках, при этом границы жанра сказки смещаются в сторону рассказа. Анекдот подвергается меньшим трансформациям в связи с его лако-

ничностью и модельностью, соответственно, лучшему запоминанию. При трансформации жанровые границы анекдота смещаются в сторону шутки, т. е. потери модели построения текста. Отмечена гендерная специфика в трансформации нарратива. Детские маскулинные нарративы подвержены трансформации сильнее, в отличие от феминных. Маскулинные письменные нарративы текстов-образцов характеризуются краткостью и лаконичностью, в отличие от феминных, представляющих собой фактически дословное воспроизведение текста-образца.

Нарративы младших школьников содержат прецедентные феномены, источником которых предстают сферы, наиболее приближенные к концептосфере «Детство»: детская литература, комиксы, компьютерные игры, мультипликация, разножанровые фильмы, Интернет, семья, друзья, школа. Сюжеты анализируемых детских сказок показали имплицитно выраженную связь с сюжетами русских народных сказок, выступившими моделями построения сказки, развития сюжета, наполняемость персонажами. Нами установлено алгоритмическое развитие сюжета, которое предлагаем именовать «квест». Квест является универсальной моделью построения всех типов сказок и предполагает такие параметры, как: цель вытекает из сюжета и является обязательной составляющей, которая определяет набор и количество уровней, в свою очередь уровни могут подразделяться на этапы со своими внутренними задачами. В структуре нарратива анекдота квест не выделен, специфической чертой является тенденция к пропуску кульминации, объясняемая эгоцентричностью речи.

Тематика детских авторских сказок определяется интересами и ценностями детей: волшебные превращения, волшебный артефакт, жизнь животных, о бытовых предметах, образ жизни, техногенные, про семью, про сказочных персонажей, о природных явлениях, религиозные, о праздниках, поучительные, путешествия в реальном и фикциональном мире. Персонажи авторских сказок представлены широко как авторскими персонажами, так и заимствованными.

Ценности, отрефлексированные в авторских детских сказках: одиночество, материальное положение (бедный/богатый), жизнь/смерть, судьба, неполная семья, любовь, здоровье.

Тематика анекдотов: учебная деятельность, семейные отношения, интимные отношения, политика. Персонажи анекдотов представлены следующие: сказочные персонажи и герои мультипликационных фильмов, компьютерных игр, книг, члены семьи, учителя и директор школы, Вовочка, животные, Чукча, Дед Мороз, политики. Ценности, отрефлексированные в анекдотах: интеллект, юмор, дружба.

Лонгитюдное исследование продемонстрировало сформированность жанровой и нарративной компетенций и нарративы сказок, сочиненных нарраторами и демонстрирующих в первую очередь ценностные приоритеты младших школьников, а также сформированность нарративной компетенции. У детей младшего школьного возраста уровень сформированности детского нарратива зависит от уровня сформированности составляющих коммуникативную компетенцию: языковой компетенции, жанровой, текстовой, дискурсивной. Уровень развития нарративной компетенции детей 7–11 лет высок, что позволяет произвести наррацию сказки или анекдота, однако полностью еще не сформирован, что выражается в размывании жанровых границ и искажению структуры текста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие основные выводы.

Детский нарратив представляет собой особо структурированный дискурс, в основе которого лежит событие (реальное или фикциональное), продуцентом которого является ребенок. Детский нарратив характеризуется характеризующийся многослойностью содержания, включенностью когнитивно-дискурсивных стратегий, завершенностью сюжета и целостностью повествования, включениями метатекстовых вводов. Типичное лингвистическое оформление детского нарратива: синтактико-грамматическое (обязательное наличие придаточных предложений; (отнесенность повествования к прошедшему либо будущему времени); лексическое (маркеры - ориентировки, т. е. описание места, времени действия, персонажей, а также осложнения или конфликта, модальная лексика, эмоционально окрашенная лексика, ме-мы, окказиональное словообразование); фонетическое (повышенная звукоподражательность, звукоизобразительность), устная/письменная форма; спонтанность/подготовленность. Позиция автора (третьеличный нарратив, нарратив от первого лица) является конститутивным признаком нарратива вообще и детского в частности. Нарратив характеризуется ценностной составляющей (оценка, выражение авторского отношения к происходящему; разрешения осложнения и коды (завершение повествования и его отнесения к «здесь – и – сейчас»)). Когнитивная составляющая нарратива заключается в языковой репрезентации картины мира, пресуппозиций, апелляции к прецедентным феноменам.

В качестве структуры нарратива анекдота и сказки выделяются: начало повествования (метатекстовые вводы, содержащие обращение к адресату и эксплицированию намерения приступить к наррации); середина повествования (текст нарратива с метатекстовыми вкраплениями с целью просьбы, извинения и пр.); конец повествования (метатекстовые вводы с целью получе-

ния обратной связи, дополнение текста анекдота для продления комического эффекта). Соотношение метатекстового ввода и его наполнения и логическое построение текста зависят от жанра.

Будучи многомерным явлением, нарратив включает в себя ряд системообразующих признаков: признаки текста, признаки дискурса, признаки жанра, соответственно совокупность перечисленных характеристик позволяет выделять в структуре нарративной компетенции текстовую, речевую, жанровую, дискурсивную компетенции, а также экстралингвистическую компетенцию, отражающую степень осмысленности продуцентом прецедентных феноменов, интенций, заложенных в текстах и пр. Изучение нарратива подразумевает анализ всех его составляющих, что объясняет выбранный для данного диссертационного исследования корпус методов и приемов.

Изучение нарративов требует тесного контакта с испытуемыми для сбора материала на протяжении долгого времени. Соответственно подобного рода исследования требуют решения ряда организационных вопросов. Вся исследовательская работа была условно разделена на три этапа, на каждом этапе использовались методы, согласно поставленной задаче. На первом (подготовительном) этапе проводилось изучение лингвистических источников, с целью выявления малоизученных областей в исследовании нарративов и детской речи; определение возраста испытуемых; определение сроков и места проведения исследования (решение организационных вопросов); оформление картотеки на испытуемых (с указанием ФИО ребенка, возраста, пола, школы, класса). На данном этапе использовались общенаучные методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к онтолингвистике, нарратологии и генристики; индукции и дедукции; дефиниционный анализ с целью определения ключевых понятий и формулирования понятийного аппарата исследования. На втором этапе проводился сбор материала исследования и ее техническая обработка (сбор письменных нарративов, запись устных нарративов, ведение дневника наблюдения, перевод голосовой записи в печатный текст). Методы этапа II этапа: конверсационный анализ (для сбора

материала исследования), метод явного структурированного наблюдения (для фиксации частотности апелляции к анекдотам в коммуникации, для выявления невербального сопровождения нарратива) и метод скрытого структурированного наблюдения (для выявления специфики использования лексем в наррации, направленной к участнику коммуникации либо равного по статусу, либо нижестоящему и гендерных особенностей). Полученные сведения фиксировались в дневнике наблюдения, с соблюдением протокольных пунктов: время, место, состав участников коммуникации. Лонгитюдный анализ (для сбора материала на протяжении четырех лет с периодичностью раз в год с целью изучения трансформации нарратива анекдот/сказки с учетом взросления ребенка и качественных изменений его речи). Прием количественных подсчетов применялся нами для ведения статистики полученных материалов и участников исследования.

На третьем этапе проводился непосредственный анализ материала исследования и описание полученных результатов. Методы третьего этапа: нарративный анализ (для исследования способов упорядочивания опыта младшего школьника в последовательную цепь событий), прием количественных подсчетов (для мониторинга количества испытуемых, объектов исследования, определения частотности использования прецедентных персонажей, частотности типов сказок, обобщения результатов исследования и пр.), дискурс-анализ (для детального рассмотрения нарратива с позиции жанровой принадлежности (сказка, анекдот), выделения эксплицитных и имплицитных составляющих, тематики, интертекстуальности, частотности и способа проявления эмоций, специфики невербального поведения), контекстологический анализ (для выявления значений языковых единиц, используемых в процессе наррации, их семантических связей и ассоциативных смыслов, что было особенно важно при анализе детских окказионализмов), метод опроса: анкетирование и интервьюирование (для выявления отношения респондентов – детей младшего школьного возраста к сказкам и анекдотам, для выявления целей нарратива), дистрибутивный анализ (для классификации

структурных элементов нарратива, выделения метатекстового ввода и его места в нарративах, продуцируемых детьми), интерпретативный метод (для раскрытия смысла полученных нарративов, определения содержательной характеристики анекдотов, выявления отклонения нарратива от текста-образца, выявления ценностных приоритетов испытуемых), лингвистический анализ текста (для изучения совокупности набора языковых средств, характерных для нарратива сказок и анекдотов и его структурно-композиционного оформления), интертекстуальный анализ (для изучения межтекстового взаимодействия, для выявления места и роли текстовых реминисценций, аллюзий, прецедентных текстов, цитат, используемых для выражения концептуального смысла вторичного текста, апеллирующего к тексту-источнику), корреляционный анализ (для установки соотношения между языковыми явлениями (выбором лексем, тем анекдотов, содержания сказок) и социальными параметрами (возрастом, гендером, хронотопом). Приведенный корпус методов опробирован в данном диссертационном исследовании, степень полноты использования метода и первичность выбора зависела от этапа исследовательской работы

Жанровая особенность детского нарратива представляется следующая. Нарративы сказок менее популярны и ограничиваются бытовым и институциональным (педагогическим дискурсом). Нарративы анекдота более частотны, апелляция к анекдотам обычно происходит в бытовом дискурсе, отмечены единичные случаи – в институциональном (педагогическом). Отношение детей к сказкам и анекдотам позитивное, однако, критерий «мода» характеризует лишь жанр анекдота (рассказывать анекдот модно), также как и включение в его текст модных слов и мемов. Нарратив сказки характеризуется определенной степенью трансформации, когда речь идет о прересказе текстов-образцов, тогда как анекдот подвержен трансформации менее, что объясняется его лаконичностью, соответствию модели построения и рекуррентностью. Наррация анекдота не является спонтанной, т.к. продуцент воспроизводит готовый текст-образец. Трансформации текста-образца сказки пред-

ставлены следующие: соответствие/несоответствие сюжету, набор персонажей, характеристика персонажей, место протекания сюжета, языковые маркеры (характерные метафоры, фразеологизмы, зачин и концовка, песенка, присказка и пр.), объем текста, коммуникативный модус нарратора.

Сказки, сочиненные детьми, во многом представляют собой компиляцию персонажей и сюжетов из сферы, наиболее приближенной к концептосфере «Детство»: детская литература, комиксы, компьютерные игры, мультипликация, разножанровые фильмы, Интернет, семья, друзья, школа. Гендерная специфика сказок заключается в более точном воспроизведении текста-образца в феминных нарративах, в выборе сюжета и персонажей для сказок собственного сочинения. Гендерная специфика нарратива анекдота не выявлена. Тематика сказок и тематика анекдотов также определяется ценностными приоритетами младших школьников, однако не является идентичной. Тематика сказок намного шире тематики анекдотов. Ценности, отреллексированные в анекдотах представлены уже (интеллект, юмор, дружба), чем в сказках (взаимоотношения (дружба/вражда, преданность/обман (предательство)), одиночество, материальное положение: бедный/богатый, жизнь/смерть, судьба, неполная семья, любовь, здоровье).

Цели нарративной активности у анекдота и сказки разнятся: у анекдота отмечается намеренная наррация анекдота, спонтанная наррация, юмористическая наррация, заместительная наррация, фатическая наррация. Цель нарратива сказки - отвлекающая, развлекательная, воспитательная.

В нарративах сказок для передачи чужой испытуемые отдают предпочтение речевой маске, в нарративах анекдота младшие школьники отдают предпочтение подражанию, предполагающему осознанное или неосознанное заимствование речевой манеры человека (72%) и «речевой маске» (28%).

Алгоритмическое развитие сюжета сказки развивается по универсальной модели «квест»: цель вытекает из сюжета и является обязательной составляющей, которая определяет набор и количество уровней, в свою очередь уровни могут подразделяться на этапы со своими внутренними задача-

ми. Типично для нарративов детской сказки пропуск кульминации, что не характерно для нарратива анекдота. Структура нарратива анекдота преимущественно представлена двумя вариантами: зачин – развязка – экспликация (объяснение произнесенного) – обратная связь (подтверждение понимания текста) и зачин – развязка – обратная связь (подтверждение понимания текста) – экспликация (объяснение произнесенного).

Индикаторами сформированной нарративной компетенции в речи детей младшего школьного возраста являются следующие признаки: 1) дискурсивное распределение элементов события в их последовательности, 2) упорядочение отнесения повествования к прошедшему, настоящему либо будущему времени, 3) наличие комментариев в случаях возможного недопонимания со стороны адресата, 4) понимание жанрово-ситуативной цели нарратива.

Перспективы исследования мы видим в изучении других нарративных жанров в речи детей, в выявлении типов языковых личностей применительно к разным нарративным жанрам, в исследовании динамики детских нарративов

## Библиография

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — М. : Медицина, 1972. — 264 с.
2. Александров, А. С. Введение в судебную лингвистику : монография / А. С. Александров. — Н. Новгород : Изд-во Нижегород. правовой академии, 2003. — 419 с.
3. Алексанян, Е. А. Миф и реальность: (на художественном материале современной прозы) / Е. А. Алексанян // Научные труды. Вопросы филологии / Ереван. гос. лингвист. ун-т им В. Я. Брюсова. — Ереван : Лингва, 2005. — С. 83–91.
4. Алещанова, И. В. Нарратив как культурная модель / И. В. Алещанова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — Новосибирск, 2006. — Том 4, вып. 1. — С. 38–43.
5. Алещанова, И. В. Нарративность: определение понятия / И. В. Алещанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. — Волгоград : Перемена, 2006. — № 3 (16). — С. 43–47.
6. Алимуратов, О. А. Фреймовое моделирование языковой картины мира, репрезентируемой в англоязычном детском дискурсе / О. А. Алимуратов, Д. Е. Блинова, А. В. Раздубев // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия: Филология. — Иркутск, 2010. — № 4. — С. 6–13.
7. Алифанова, О. Г. Когнитивная модель нарратопорождения / О. Г. Алифанова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия: Филология. — Иркутск, 2010. — Вып. № 1. — С. 93–97
8. Амзаракова, И. П. Звучащее слово в языковом мире ребенка / И. П. Амзаракова // Вестник Иркутского государственного лингвистического

университета. Серия: Филология. — Иркутск, 2012. — Вып. № 16, т. 4. — С. 147–152.

9. Андреев, Н. П. Фольклор и литература / Н. П. Андреев // Литературная учеба. — 1936. — № 2. — С. 64–99.

10. Андреева, В. А. Литературный нарратив: текст и дискурс / В. А. Андреева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб. : Норма, 2006. — 183 с.

11. Аникин, В. П. Русская народная сказка : пособие для учителей / В. П. Аникин. — М. : Просвещение, 1977. — 208 с. : ил.

12. Аникин, В. П. Русская народная сказка : пособие для учителей / В. П. Аникин. — М. : Учпедгиз, 1959. — 256 с.

13. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация : (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. — М. : Академия, 2003. — 124 с. — (Высшее образование).

14. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — С. 136–137.

15. Арутюнова, Н. Д. Жанры общения / Н. Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / Рос. Акад. наук, Ин-т языкознания. — М. : Наука, 1992. — С. 136–168.

16. Архипова, А. С. Анекдот и его прототип: генезис текста и формирование жанра : автореф. дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.01.09 — «Фольклористика» / А.С. Архипова. — М., 2003. — 22 с.

17. Архипова, А. С. Ролевые структуры детских анекдотов / А. С. Архипова // Мифология и повседневность: гендерный подход в антропологических дисциплинах : материалы науч. конф., 19–21 февр. 2001 г. / сост. К. А. Богданов, А. А. Панченко. — СПб. : Алетейя, 2001. — С. 298–338.

18. Афанасьев, А. Н. Древо жизни : избранные статьи / А. Н. Афанасьев. — М. : Современник, 1983. — 283 с.

19. Балашова, Л. В. Прецедентные феномены политического дискурса в современных русских социолектах / Л. В. Балашова // Политическая лингвистика = Political linguistics : науч. журнал / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2011. — № 4 (38). — С. 34–42.

20. Баранов, А. Г. Когнитивность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности / А. Г. Баранов // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 4–12.

21. Барт, Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Французская семиотика : от структурализма к постструктурализму / под ред. Г. К. Косикова. — М. : Прогресс, 2000. — С. 196–238.

22. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика : пер. с фр. / Ролан Барт ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. — М. : Прогресс, 1989. — 616 с.

23. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. М. Бахтин. — М. : Художественная литература, 1975. — 502 с.

24. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. — 2-е изд. — М. : Художественная литература, 1990. — 543 с.

25. Бахтина, В. А. Эстетическая функция сказочной фантастики : наблюдения над рус. нар. сказкой о животных / В. А. Бахтина. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1972. — 52 с.

26. Белая, Г. В. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив/текст» / Г. В. Белая, К. И. Симонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — Самара, 2009. — Т. 11, № 4 (5). — С. 1250–1258.

27. Блинникова, И. В. Психосемантический анализ юмористических текстов / И. В. Блинникова, Е. М. Андрианова // Прикладная юридическая психология : науч. журнал / Акад. права и упр. Федер. службы исполнения наказаний. — 2009. — № 3. — С. 43–54.

28. Богин, И. Г. Современная лингводидактика / И. Г. Богин. — Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. — 61 с.
29. Богуславская, Н. Е. Семантически не освоенные единицы текста в аспекте восприятия / Н. Е. Богуславская // Язык. Система. Личность : материалы междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — С. 149 – 154.
30. Богуцкая, И. Н. Дискурс учащихся в возрастном аспекте как презентация речевого портрета школьника / И. Н. Богуцкая // Вестник Югорского государственного университета. — Ханты-Мансийск, 2010. — Вып. 3 (18). — С. 47–49.
31. Борботько, В. Г. Элементы теории дискурса : учеб. пособие / В. Г. Борботько. — Грозный, ЧИГУ, 1981. — 113 с.
32. Борисова, И. Н. Нарратив как диалогический жанр / И. Н. Борисова // Жанры речи : сб. науч. тр. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 2002. — Вып. 3. — С. 245–262.
33. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И. Н. Борисова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. — 405 с.
34. Бремон, К. Логика повествовательных возможностей / К. Бремон // Семиотика и искусствоведение : сб. ст. / под ред. Ю. М. Лотмана. — М. : Мир, 1972. — С. 108–135.
35. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. — 2000. — № 3. — С. 29–42.
36. Брунер, Дж. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого ; предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. — М. : Прогресс, 1977. — 413 с. — (Общественные науки за рубежом. Философия и социология).
37. Бруннер, Е. Ю. Анекдот как предмет лингвистического изучения [Электронный ресурс] / Е.Ю. Бруннер // Персональный сайт Бруннера Е. Ю.

Психология. — Режим доступа: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/515-golev> (дата обращения: 18.06.2013).

38. Будыкина, В. Г. Инверсия в нарративе литературной сказки : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.09 — Фольклористика / В.Г. Будыкина — Челябинск, 2004. — 173 с.

39. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Н. С. Валгина. — М. : Логос, 2004. — 280 с.

40. Васильев, А. Д. Слово в российском телеэфире : очерки новейшего словоупотребления / А. Д. Васильев. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 223 с.

41. Вежбицка, А. Культурно-обусловленные сценарии: новый подход к изучению межкультурной коммуникации / А. Вежбицкая ; пер. с англ. О. Н. Дубровской // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1999. — Вып. 2. — С. 112–133.

42. Вежбицка, А. Речевые жанры / А. Вежбицка ; пер. с англ. В. В. Дементьева // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 99–112.

43. Вежбицка, А. Универсальные семантические примитивы как ключ к лексической семантике (сфера эмоций) / А. Вежбицкая ; пер. с англ. О. Н. Дубровской // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. В. Дементьев. — Саратов : Колледж, 2005. — Выпуск 4 : Жанр и концепт. — С. 156–182.

44. Веселова, И. С. Нарратология стереотипной достоверной прозы [Электронный ресурс] / И.С. Веселова — Режим доступа: [http://www.folk.ru/Research/veselova\\_narratolog.php](http://www.folk.ru/Research/veselova_narratolog.php) (дата обращения: 26.01.2015).

45. Виноградов, В. В. О категории модальности слова в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. — М. : Наука, 1975. — С.53–87.

46. Витгенштейн, Л. Философские работы. Часть 1 / Л. Витгенштейн ; сост., вступ. ст. М. С. Козловой. — М. : Гнозис, 1994. — 612 с.

47. Воробьева, М. В. Анекдот в контексте смеховой культуры (на примере анекдотов советской эпохи) / М. В. Воробьева // *Studia culturae* : альм. каф. культурологии и Центра изучения культуры филос. фак. С.-Петербург. гос. ун-та. — СПб. : С.-Петерб. филос. о-во, 2011. — Вып. 12. — С. 96–106.
48. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
49. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Том 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — 367 с.
50. Гагарина, Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 — Русский язык / Н. В. Гагарина. — СПб., 2009. — 361 с.
51. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — 4-е изд., стер. — М. : КомКнига, 2006. — 144 с.
52. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 471 с.
53. Голебиовска-Сухорска, А. Народная сказка как прецедентный феномен в современном анекдоте [Электронный ресурс] / А. Голебиовска-Сухорска // *Žmogus kalbos erdvėje. 5 [Text] : mokslinių straipsnių rinkinys / Vilniaus universitetas*. — Kaunas, 2008. — С. 363–372. — Режим доступа: <http://topreferat.znate.ru/docs/index-40447.html> (дата обращения 21.11.2013).
54. Гомза, Т. А. Нарратив в лекции / Т. А. Гомза // *Высшее образование в России*. — 2001. — № 3. — С. 53–58.
55. Горелов, И. Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. — М. : Лабиринт, 2004. — 320 с.
56. Гофман, М. Преступность – бизнес другим путем [Электронный ресурс] / М. Гофман — Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Culture/Article/gofm\\_prest.php](http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Culture/Article/gofm_prest.php) (дата обращения: 7.09.2012).

57. Греймас, А.-Ж. Структурная семантика. Поиск метода / А.-Ж. Греймас. — М. : Академический Проект, 2004. — 368 с.
58. Гриценко, А. В. Социальные роли детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А. В. Гриценко // IV Всероссийские Макаренковские студенческие педагогические чтения. Екатеринбург, 2007. — Режим доступа: [http://makarenko-museum.ru/news/Ekat/2007/Ekat\\_2007\\_35.htm](http://makarenko-museum.ru/news/Ekat/2007/Ekat_2007_35.htm) (дата обращения: 24.04.2013).
59. Грицкевич, Н. Н. Структурные и семантические функции сочинительных союзов и их конкретизаторов : (на материале прозаических текстов И. А. Бунина) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 — Русский язык / Н.Н. Грицкевич. — Ставрополь, 2006. — 213 с.
60. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. — М. : Филология, 1998. — Вып. 4. — С. 82–93.
61. Гурьева, Н. Ю. Психолингвистические аспекты выбора формулы саморепрезентации в тексте делового письма / Н. Ю. Гурьева // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Часть 2. Теория и практика современной письменной речи : материалы конф. — Барнаул, 2003. — С. 39–48.
62. Гуц, Е. Н. К проблеме типичных речевых жанров языковой личности подростка / Е. Н. Гуц // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 127–134.
63. Данюшина, Л. А. Детский дискурс как феномен формирующейся языковой личности : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.01 — русский язык / Л.А. Данюшина. — Ростов-на-Дону, 2014. — 207 с.
64. Дараган, Ю. В. Функции слов-«паразитов» в русской спонтанной речи [Электронный ресурс] / Ю. В. Дараган // Труды международного семинара Диалог'2000 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. — Протвино, 2000. — Т. 1 : Теоретические проблемы. — Режим доступа:

<http://www.dialog-21.ru/Archive/2000/Dialogue%202000-1/67.htm> (дата обращения: 14.06.2013).

65. Дейк, Т. А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. — М. : Прогресс, 1988. — С. 153-211.

66. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. ван Дейк. — Благовещенск : Изд-во БГК им. И. А. Бодуэна Куртенэ, 2000. — 308 с.

67. Дементьев, В. В. Вторичные речевые жанры: онтология непрямой коммуникации / В. В. Дементьев // Жанры речи : сб. науч. тр. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1999. — Вып. 2. — С. 31–46.

68. Дементьев, В. В. Жанр «разговор по душам» у детей (на материале INTEGRUM) / В. В. Дементьев // Проблемы онтолингвистики – 2013 : материалы Междунар. науч. конф., 26–28 июня 2013 года, Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2013. — С. 227.

69. Дементьев, В. В. Разговор по душам / В. В. Дементьев // Антология речевых жанров. Повседневная коммуникация : моногр. изд. : [сб. ст. ] / под общ. ред. К. Ф. Седова. — М. : Лабиринт, 2007. — С. 231–245.

70. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка / В. З. Демьянков // Язык. Личность. Текст : сборник к 70-летию Т. М. Николаевой. — М. : Языки славянской культуры, 2005. — С. 34 – 55.

71. Деррида, Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. — М. : Ad Marginem, 2000. — 511 с.

72. Дмитриев, А. В. Детский анекдот: функция политической социализации // Социология юмора : очерки / А. В. Дмитриев ; отв. ред. К. М. Долгов ; Рос. акад. наук, Отд-ние философии, социологии, психологии и права. — М., 1996. — С. 78–91.

73. Дмитриева, О. А. Языковая мода как поведенческий / О. А. Дмитриева // Гуманитарные и социальные науки : сетевое издание. — 2014. — № 2 : Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований». — С. 535–538.

74. Доброва, Г. Р. Детская речь: универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное / Г. Р. Доброва // Онтолингвистика — наука XXI века : материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург. — СПб. : Златоуст, 2011. — С. 36–40.

75. Доброва, Г. Р. Психолингвистические причины общности некоторых фактов детской речи и разговорной речи взрослых / Г. Р. Доброва // Психолингвистические аспекты речевой деятельности : тр. Урал. психолингвист. о-ва. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007. — Вып. 5. — С. 151–169.

76. Доронина, С. В. Лингвоментальная категория «несерьезности» как текстообразующая категория игрового дискурса / С. В. Доронина // Текст: структура и функционирование. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2000. — Вып. 4. — С. 8–13.

77. Егоршина, Н. В. Нарративный дискурс: семиологический и лингвокультурологический аспекты интерпретации : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 — Теория языка / Н. В. Егоршина. — Тверь, 2002. — 308 с.

78. Елисеева, М. Б. Лексикон ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева // Речь ребенка: ранние этапы : тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб. : Союз, 2000. — Вып. 1. — С. 15–33.

79. Женетт, Ж. Границы повествовательности // Фигуры : работы по поэтике / Ж. Женетт. — М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. — Т. 1. — С. 60–281.

80. Земская, Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. — М. : Русский язык, 1979. — 239 с.

81. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. — М. : Академия, 1996. — 346 с.
82. Зимняя, И. А. Вербальное мышление (психологический аспект) / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф. Тарасов ; АН СССР, Ин-т языкознания. — М. : Наука, 1985. — С. 51–72.
83. Зубкова, Я. В. Жанровое пространство стереотипных ситуаций немецкого академического дискурса / Я. В. Зубкова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». — Волгоград, 2012. — № 6 (20) (21). — С. 91– 95. — Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/jurnal/25> (дата обращения: 13.04. 2013).
84. Зубкова, Я. В. Тактики участников русского академического общения (на материале жанра лекции) / Я. В. Зубкова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Филол. науки., — Волгоград, 2012. Т. 72. — № 8. — С. 15-19.
85. Зуева, Т. В. О жанровом выделении волшебных сказок в восточнославянском повествовательном фольклоре / Т. В. Зуева // Сказка и несказочная проза : межвуз. сб. науч. тр. — М. : Прометей, 1992. — С. 24–51.
86. Ильинова, Е. Ю. Вымысел в языковом сознании и тексте : монография / Е. Ю. Ильинова. — Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2008. — 513 с.
87. Исенина, Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза : (дословесный период) / Е. И. Исенина. — Иваново : ИвГУ, 1983. — 78 с.
88. Исенина, Е. И. Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни / Е. И. Исенина // Дефектология. — 1988. — № 3. — С. 76–81.
89. Исенина, Е.И. Начальный период развития речи у детей: проблемы и гипотезы / Е. И. Исенина // Вопросы психологии. — 1987. — № 2. — С. 104–113.

90. Каган, М. С. Анекдот как феномен культуры : вступительный доклад / М. С. Каган // Анекдот как феномен культуры : материалы круглого стола, 16 ноября 2002 г. — СПб. : С.-Петербур. филос. о-во, 2002. — С. 5–16.
91. Калачина, Л. В. Маска как составляющая языковой личности писателя / Л. В. Калачина // Русская литература в формировании современной языковой личности. Литература в формировании языковой личности: этапы и варианты, Санкт-Петербург, 24–27 октября 2007 г. : [материалы конгресса : в 2 ч. Ч. 2] Современная языковая личность: проблемы и функционирование ; Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. — СПб. : МИРС, 2007. — С. 37–39.
92. Калмыкова, Е. С. Нарратив в психотерапии : рассказы пациентов о личной истории / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. — 1998. — № 5. — С. 97–103
93. Карасик, А. В. Непонимание юмора в межкультурном общении / А. В. Карасик, В. И. Карасик // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 1 : межвуз. сб. науч. тр. — Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2001. — С. 13–27.
94. Карасик, В. И. Анекдот как предмет лингвистического изучения / В. И. Карасик // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 144–153.
95. Карасик, В. И. Коммуникативная тональность / В. И. Карасик // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. — Владикавказ, 2008. — № 4. — С. 20–29.
96. Карасик, В. И. Типы жанровой компетенции / В. И. Карасик // Языковая личность: жанр и речевая деятельность. — Волгоград : Перемена, 1998. — С. 41–42.
97. Карасик, В. И. Язык социального статуса : моногр. / В. И. Карасик. — 2-е изд. — М. : Гнозис, 2002. — 333 с.
98. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.

99. Карасик, В. И. Языковые ключи : моногр. / В. И. Карасик ; Науч.-исслед. лаб. «Аксиологическая лингвистика». — М. : Гнозис, 2009. — 405 с.
100. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. — Воронеж : Изд-во Воронеж, гос. тех. ун-та, 2000. — 175 с.
101. Кибрик, А. Е. Лингвистические предпосылки моделирования языковой деятельности / А. Е. Кибрик // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах/ под ред. А. Е. Кибрика и А. С. Нариньяни. — М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит, 1987. — С. 33–52.
102. Князев, Ю. П. Грамматическая семантика: русский язык в типологической перспективе / Ю. П. Князев. — М. : Языки славянских культур, 2007. — 701 с.
103. Князев, Ю. П. Онтолингвистика и «просто» лингвистика / Ю. П. Князев // Третья конференция по типологии и грамматике для молодых исследователей : материалы : Санкт-Петербург, 2–4 ноября 2006 г. / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исследований РАН ; Петерб. лингвист. о-во. — СПб. : Нестор–История, 2006. — С. 178–186.
104. Князев, Ю. П. Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги / Князев Ю. П. // Онтолингвистика — наука XXI века : материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург. — СПб. : Златоуст, 2011. — С. 292–295.
105. Кожина, М. Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах / М. Н. Кожина // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. / Перм. гос. ун-т. — Пермь : ПГУ, 1999. — С. 22–40.
106. Кожина, М. Н. Речевой жанр и речевой акт / М. Н. Кожина // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1999. — Вып. 2. — С. 52–61.
107. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 254 с.

108. Кошечева, О. В. Жанры общения в повседневной речи младших школьников / О. В. Кошечева // Русский язык в школе. — 2010. — № 12. — С. 27–32.

109. Кошечева, О. В. Ребенок, речевой жанр и творчество : к проблеме становления жанров в детской речи / О. В. Кошечева // Жанры речи : сб. науч. ст. — Саратов : СГУ ; М. : Лабиринт, 2012. — Выпуск 8. Жанр и творчество. — С. 169–174.

110. Кошечева, О. В. Речежанровая компетенция: возрастной аспект (на материале гипержанра «разговор») / О. В. Кошечева // Жанры речи. : сб. науч. ст. — Саратов : Наука, 2011. — Выпуск 7 : Жанр и языковая личность. — С. 279–287.

111. Кошечева, О. В. Речежанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.19 – Теория языка / О.В. Кошечева . – Саратов, 2012. – 19 с.

112. Кошечева, О. В. Становление речежанровой компетенции в онтогенезе : (на материале речевых жанров «рассказ», «бытовой разговор», «ссора») / Кошечева О. В. // Филологические этюды : сб. науч. ст. молодых ученых. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. — Вып. 14, ч. 3. — С. 102–110.

113. Кошечева, О. В. Становление речежанровой компетенции: возрастная динамика / О. В. Кошечева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». — Волгоград : Перемена, 2011. — № 2 (56). — С. 58 –61.

114. Кошечева, О. В. Становление структуры речевого жанра «разговор» в детском дискурсе / О. В. Кошечева // Гуманитарные исследования : журнал фундам. и приклад. исслед. / Астрахан. гос. ун-т. — Астрахань, 2010. — № 4 (36). — С. 85–90.

115. Кравцов, Н. И. Русское устное народное творчество : [учебник для филол. фак. ун-тов] / Н. И. Кравцов, С. Г. Лазутин. — М. : Высшая школа, 1977. — 375 с. : ил.

116. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. — М. : Гнозис, 2008. — 374 с.
117. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. — М. : Гнозис, 2003. — 374 с.
118. Кронгауз, М. А. Мемы в интернете: опыт деконструкции / М.М. Кронгауз // Наука и жизнь. — 2012. — № 11. — С. 127–132.
119. Кузнецова, А. В. Пространство художественного текста: языковая личность vs образ автора / А. В. Кузнецова // Русская литература в формировании современной языковой личности. Литература в формировании языковой личности: этапы и варианты, Санкт-Петербург, 24–27 октября 2007 г. : [материалы конгресса : в 2 ч. Ч. 2] Современная языковая личность: проблемы и функционирование ; Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. — СПб. : МИРС, 2007. — С. 37–39.
120. Кульминация [Электронный ресурс] // Textologia.ru : журнал о рус. яз. и лит. : лингвист. и лит. сайт : портал по рус. яз. и лит. — Режим доступа: <http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskieterminy/kulminaciya/?q=458&n=106> (дата обращения: 25.03.2015).
121. Культура русской речи и эффективность общения / [отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Г. Ширяев] ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — М. : Наука, 1996. — 441 с.
122. Курганов, Е. Я. Анекдот как жанр / Е.Я. Курганов. — СПб. : Гуманитарное агентство : Академический проект, 1997. — 122 с.
123. Ладыженская, Б. Я. Особенности организации устной спонтанной речи (вставные элементы в речевом потоке) : дис. ... канд. филол. наук / Б.Я. Ладыженская. — М., 1985. — 202 с.
124. Лемяскина, Н. А. Прецедентные тексты младшего школьника / Н.А. Лемяскина // Онтолингвистика — наука XXI века : материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург. — СПб. : Златоуст, 2011. — С. 296.

125. Леонтович, О. А. Методы коммуникативных исследований / О. А. Леонтович. — М. : Гнозис, 2011. — 221 с.
126. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 287 с.
127. Лисина, М. И. О механизмах смены деятельности у детей в первые семь лет жизни / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1978. — № 5. — С. 73–78.
128. Лисина, М. И. Проблемы и задачи исследования речи у детей / М. И. Лисина // Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми : монография / под ред. М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1985. — С. 7 – 32.
129. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
130. Литвиненко, А. О. Стратегии оформления чужой речи в устном детском нарративе / А. О. Литвиненко // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии = Computational linguistics and intellectual technologies : тр. междунар. конф. «Диалог 2006» (Бекасово, 31 мая – 4 июня 2006 г.). — Москва : Изд-во РГГУ, 2006. — С. 353–357.
131. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. — М., 1993. — Т. 52, № 1. — С. 3–9.
132. Лияскина, Т. В. Лингвостилистические средства создания кульминации : (на материале английских и американских коротких рассказов) : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.04 — Германские языки / Т.В. Лияскина. — Москва, 2001. — 165 с.
133. Лотман, Ю. М. Происхождение сюжета в типологическом освещении // Избранные статьи : в 3 т. / Ю. М. Лотман. — Таллин : Александра, 1992. — Том 1 : Статьи по семиотике и топологии культуры. — С. 224–242.
134. Лурье, М. Л. Очерки современного детского фольклора / М. Л. Лурье // Экология культуры : информ. бюл. / гл. ред. Л. Е. Востряков. — Архангельск, 2006. — № 2 (39). — С. 92–104.

135. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. — М. : Академия, 2002. — 271 с.
136. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 276 с.
137. Мальцева, Н. Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5–6 лет : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.19 — Теория языка / Н.Г. Мальцева. — Саратов, 2002. — 207 с.
138. Мартин, Р. А. Психология юмора / Р. Мартин ; пер. с англ. под ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2009. — 478 с.
139. Матвеева, Т. В. К лингвистической теории жанра / Т. В. Матвеева // Collegium : междунар. науч.-худож. журнал. — 1995. — № 1/2. — С. 65–71.
140. Мелетинский, Е. М. Герой волшебной сказки: происхождение образа / Е. М. Мелетинский. — М. : Академия Исследований Культуры : Традиция, 2005. — 237, [2] с.
141. Месропова, О. М. Структурные, прагматические и содержательные аспекты текстотипов «анекдот» и «шутка» : (на материале американских текстов) : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.04 — Германские языки / О.М. Месропова. — СПб., 1999. — 172 с.
142. Методы анализа текста и дискурса / Стефан Тичер, Майкл Мейер, Рут Водак, Ева Веттер ; науч. ред. пер. А. А. Киселева. — Харьков : Гуманитарный центр, 2009. — 354 с.
143. Митягина, В. А. Социокультурные характеристики коммуникативного действия : монография / В. А. Митягина. — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2007. — 356 с.
144. Михайлова, Е. С. Жанровая специфика речи детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е. С. Михайлова // Universum: филология и искусствоведение : электрон. науч. журнал. — 2014. — № 6 (8). — Режим доступа: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1398> (дата обращения: 25.03.2015).

145. Михайлова, Е. С. Квест как структура сказки [Электронный ресурс] / Е. С. Михайлова // Гуманитарные и социальные науки : сетевое издание. — 2014. — № 2 : Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований». — С. 621–624. — Режим доступа: <http://www.hses-online.ru/2014/02/128.pdf> (дата обращения: 25.03.2015).

146. Михайлова, Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива / Е. С. Михайлова // Инициативы XXI века : науч. и обществ.-просвет. журнал. — 2014. — № 4. — С. 130–131.

147. Михайлова, Е. С. Прецедентный феномен в детском нарративе Дмитриева О. А., Михайлова Е. С. // Наука и образование в жизни современного общества : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 29 ноября 2013 г. — Тамбов : Бизнес – Наука – Общество, 2013. — Ч. 7. — С. 100–104.

148. Москвин, В. П. К соотношению понятий «речевой жанр», «текст» и «речевой акт» / В. П. Москвин // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. В. Дементьев. — Саратов : Колледж, 2005. — Выпуск 4 : Жанр и концепт. — С. 63–76.

149. Наговицын, А. Е. Понятие сказки и ее жанры // Типология сказки / А. Е. Наговицын, В. И. Пономарева. — М. : Генезис, 2011. — С.336.

150. Никифоров, А. И. Народная детская сказка драматического жанра /А. И. Никифоров // Сказочная комиссия в 1927 году : обзор работ / под ред. С. Ф. Ольденбурга ; Гос. рус. географ. о-во, Отд-ние этнографии. — Л. : ГРГО, 1928. — С. 42–63.

151. Никифоров, А. И. Сказка, её бытование и носители : вступ. ст. / А. И. Никифоров // Русские народные сказки / сост. О. И. Капица ; предисл. С. Ф. Ольденбурга. — М. ; Л. : Госиздат, 1930. — С. 7–55.

152. Никулин, Н. И. Предисловие / Н. И. Никулин // Сказки народов мира. Тысяча и одна ночь / сост. : В. Аникин [и др. ]. — М. : Детская литература, 1987. — С. 3–29.

153. Новиков, Н. В. Образы восточнославянской волшебной сказки / Н. В. Новиков, Акад. наук СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — Л. : Наука, 1974. — 255 с.

154. Норман, Б. Ю. Жанр шуточных объявлений в маршрутных такси / Б. Ю. Норман // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. В. Дементьев. — Саратов : Наука, 2007. — Вып. 5 : Жанр и культура. — С. 429–440.

155. Обухов, А. С. Современные подходы к исследованию личности через нарративные тексты / А. С. Обухов, Е. Е. Чурилова // Преподаватель XXI век : общерос. журнал о мире образования. — 2009. — № 4. — С. 331–343.

156. Олянич, А. В. Потребности дискурс – коммуникация : монография / А. В. Олянич. — Волгоград : Нива, 2006. — 224 с.

157. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : монография / А. В. Олянич. — М. : Гнозис, 2007. — 407 с.

158. Орлова, Н. В. Жанры разговорной речи и их «стилистическая обработка»: к вопросу о соотношении стиля и жанра / Н. В. Орлова // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 51–56.

159. Орлова, Н. В. Речь школьника: изживание «детской языковой системы» / Н. В. Орлова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. — Новосибирск : Новосиб. нац. исслед. гос. ун-т, 2012. — Том 11, № 2. — С. 14–18.

160. Падучева, Е. В. Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке ; семантика нарратива / Е. В. Падучева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Языки славянской культуры, 2010. — 480 с.

161. Палашевская, И. В. Нарративная организация судебного дискурса / И. В. Палашевская // Инициативы XXI века : науч. и обществ.-просвет. журнал. — 2012. — № 3. — С. 155–159.

162. Палашевская, И. В. Судебный дискурс: функции, структура, нарративность : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 — Теория языка / И.В. Палашевская. — Волгоград, 2012. — 39 с.

163. Петрунина, С. П. Информационный шум в устной спонтанной коммуникации: слова-«паразиты» / С. П. Петрунина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия Гуманитарные науки (Филология). — Томск, 2005. — № 3. — С. 101–106.

164. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М. : Римис, 2008. — 436.

165. Пименова, М. В. Предисловие / М. В. Пименова // Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик, А. А. Кретов, О. О. Борискина, Е. А. Пименов, М. В. Пименова ; отв. ред. М. В. Пименова. — Кемерово : Графика, 2004. — С. 3–12.

166. Плевако, С. В. Нарративные стратегии в современном телевизионном сериале / С.В. Плевако // Культура и цивилизация. — 2012. — № 4. — С. 107–122.

167. Плотникова, С. В. Развитие лексикона ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению 050700 Педагогика / С. В. Плотникова. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 221, [1] с.

168. Плунгян, В. А. Предисловие. Дискурс и грамматика / В. А. Плунгян // Исследования по теории грамматики. Выпуск 4. Грамматические категории в дискурсе = Studies in the Theory of Grammar. 4. Grammatical Categories in Discourse / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Проблем. группа по теории грамматики ; отв. ред. В. А. Плунгян. — М. : Гнозис, 2008. — С. 7–34.

169. Померанцева, Э. В. Писатели и сказочники / Э. В. Померанцева. — М. : Советский писатель, 1988. — 357 с.

170. Попкова, Н. Н. Языковая личность поэта-ирониста : (на материале текстов Игоря Иртеньева) / Н. Н. Попкова // Русская литература в формировании современной языковой личности. Литература в формировании язы-

ковой личности: этапы и варианты, Санкт-Петербург, 24–27 октября 2007 г. : [материалы конгресса : в 2 ч. Ч. 2] Современная языковая личность: проблемы и функционирование ; Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. — СПб. : МИРС, 2007. — С. 60–67.

171. Попов, А. Ю. Основные отличия текста от дискурса / А. Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. / С.-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов. — СПб., 2001. — С. 38–45.

172. Попова, Е. А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 — Русский язык / Е.А. Попова. — Липецк, 2002. — 353 с.

173. Попова, Е. С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции / Е. С. Попова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V междунар. науч. конф. — Уфа : Лето, 2014. — С. 108–110.

174. Попова, Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е. С. Попова // Молодой ученый. — 2014. — № 6. — С. 641–643.

175. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж : Истоки, 2001. — 189 с.

176. Попова, С. Г. К вопросу о становлении дискурсивной личности ребенка : (на материале немецкого языка) / С. Г. Попова // Проблемы онтолингвистики – 2013 : материалы Междунар. науч. конф., 26–28 июня 2013 года, Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2013. — С. 277–280.

177. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. — М. : Филология, 1997. — Вып. 1. — С. 82–102.

178. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. — [2-е изд.] — Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. — 364, [1] с. : ил.

179. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки ; Исторические корни волшебной сказки : (собрание трудов) / В. Я. Пропп. — М. : Лабиринт, 1988. — 512 с.
180. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. — Изд. 2-е. — М. : Наука, 1969. — 168 с. — (Исследования по фольклору и мифологии Востока).
181. Пропп, В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. — 335 с.
182. Пропп, В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. — М. : Лабиринт, 2011. — 379 с.
183. Пропп, В. Я. Русская сказка : (собрание трудов) / В. Я. Пропп. — М. : Лабиринт, 2000. — 413 с.
184. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. — М. : Педагогика-пресс, 1996. — 215 с.
185. Разоренова, Ю. А. Кульминация и динамика развития напряженности в диктемном развертывании текста / Ю. А. Разоренова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2007. — Вып. 1. — С. 190–198.
186. Разоренова, Ю. А. Кульминация как композиционно-строевой компонент художественного текста : (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.04 — Германские языки / Ю. А. Разоренова. — Тула, 2008. — 153 с.
187. Ренц, Т. Г. Коммуникативные ситуации романтического общения / Т.Г. Ренц // Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда : коллективная монография. — Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2012. — С. 284 — 295.
188. Ренц, Т. Г. Романтический дискурс как объект лингвистического исследования / Т.Г. Ренц // Коммуникативные практики речевой деятельно-

сти : сборник научных статей / отв. ред. Е. Ю. Ильинова. – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2013. — С. 73 — 82.

189. Ренц, Т. Г. Специфика этикетных жанров романтического дискурса / Т.Г. Ренц // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». Вып. 51. — 2011. — № 8. — С. 122—129.

190. Ренц, Т. Г. Стратегии и тактики коммуникативного поведения субъектов романтического общения/ Т.Г. Ренц // V Волжские чтения: человек в пространстве языка, коммуникации, культуры : сборник научных статей / под ред. И. Ф. Янушкевич . – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2013. — С. 63— 68.

191. Рикер, П. Время и рассказ. Том 1: Интрига и исторический рассказ / П. Рикер. — М. ; СПб. : Университетская книга, 1998. — 313 с.

192. Рикер, П. Время и рассказ. Том 2: Конфигурация в вымышленном рассказе / П. Рикер. — М. ; СПб. : Университетская книга, 1998. — 216 с.

193. Рикер, П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике / Поль Рикер. — М. : Медиум, 1995. — 415 с.

194. Рыбников, Н. А. Методы изучения речевых реакций ребенка / Н. А. Рыбников // Детская речь. М., 1927. - С. 7-22.

195. Рыбников, Н. А. Язык ребенка / Н.А. Рыбников. — М.: Госиздат, 1926. — 34 с.

196. Савицкий, В. М. Язык права: дискурсивный аспект : монография / В. М. Савицкий, Е. Г. Вышкин. — Самара : Самар. гос. арх.-строит. ун-т, 2006. —152 с.

197. Садохин, А. П. Концепции современного естествознания : учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям и специальностям экономики и управления / А. П. Садохин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ЮНИТИ-Дана, 2006. — С.447.

198. Салимовский, В. А. Есть ли у жанроведения границы в пределах коммуникативной лингвистики? / В. А. Салимовский // Жанры речи : сб.

науч. тр. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 2002. — Вып. 3. — С. 52–56.

199. Сдобнова, А. П. Коммуникативное поведение младших школьников в ассоциативном эксперименте // Начальная школа на рубеже веков: современное состояние и перспективы развития : материалы межвуз. науч. конф., посв. 25-летию фак. начальных классов (Пенза, 2000 г.). — Пенза, 2000. — С. 125–126.

200. Сдобнова, А. П. Лексикон школьника: состав и структура / А. П. Сдобнова // Онтолингвистика — наука XXI века : материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Златоуст, 2011. — С. 211–215.

201. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2004. — 320 с.

202. Седов, К. Ф. Психолингвистические аспекты изучения речевых жанров / К. Ф. Седов // Жанры речи : сб. науч. тр. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 2002. — Вып. 3. — С. 14–27.

203. Седов, К. Ф. Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения / К. Ф. Седов // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : моногр. сб. / Моск. пед. гос. ун-т ; отв. ред. Л. И. Белякова. — М. : Прометей, 2005. — С. 172–177.

204. Седов, К. Ф. Речевая идентичность и социализация личности / К. Ф. Седов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — Саратов, 2009. — Т. 9, № 4. — С. 85–89.

205. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты / К. Ф. Седов ; под ред. О. Б. Сиротининой ; Ин-т рус. яз. и лит. при Филол. фак. Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1999. — 179 с. : ил.

206. Седов, К. Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности : дис. ...д-ра филол. наук : 10.02.01 — Русский язык, 10.02.19 — Общее языкознание. Социолингвистика. Психолингвистика / К.Ф. Седов. — Саратов, 1999. — 436 с.

207. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир ; пер. с англ. под ред. и с предисл. А. Е. Кибрика. — М. : Прогресс : Универс, 1993. — 656 с.

208. Сиротинина, О. Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности / О. Б. Сиротинина // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. ст. — Волгоград ; Саратов : Перемена, 1988. — С. 3–9.

209. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : монография / Г. Г. Слышкин. — Волгоград : Перемена, 2004. — 340 с.

210. Слышкин, Г. Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. — М. : Academia, 2000. — 128 с.

211. Слышкин, Г. Г. Современный русский анекдот: функции и ценностные доминанты // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении : сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ун-т, Науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика»; под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. — Волгоград : Перемена, 2003. — С. 190–203.

212. Соколов, Ю. М. Русский фольклор / Ю. М. Соколов. — М. : Учпедгиз, 1941. — 557, [3] с.

213. Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин. — М. : Наука, 1985. — 168 с.

214. Сохин, Ф. А. Основные задачи развития речи / Ф. А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1976. — С.4–16.

215. Сравнительный указатель сюжетов: восточнославянская сказка / Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Науч. совет по фольклору ; Ин-т этно-

графии им. Н. Н. Миклухо-Маклая ; сост. Л. Г. Бараг, И. П. Березовский, К. П. Кабашников, Н. В. Новиков. — Л. : Наука, 1979. — 437 с.

216. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века : сб. статей. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. — С. 35–73.

217. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.

218. Степанова, Т. В. Текстовая компетенция младшего школьника и ее гендерная составляющая / Т. В. Степанова // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. — Новгород, 2007. — № 43. — С. 9–12.

219. Тамарченко, Н. Д. Принцип кумуляции в истории сюжета : (к постановке проблемы) / Н. Д. Тамарченко // Целостность литературного произведения как проблема исторической поэтики : сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Тюпа. — Кемерово : КГУ, 1986. — С. 47–53.

220. Тарасов, Е. Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации / Е. Ф. Тарасов // Основы теории речевой деятельности. — М. : Наука, 1974. — С. 255–273.

221. Татару, Л. В. История знаменитости как новый жанр журналистского нарратива [Электронный ресурс] / Л. В. Татару // Narratorium : междисциплинар. журнал : электрон. журнал / Рос. гос. гуманитар. ун-т, Каф. теорет. и ист. поэтики ИФИ. — 2011. — № 1/2, весна-осень. — Режим доступа: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027593> (дата обращения 18.02.2013).

222. Тимченко, Н. М. Речь и культура: жаргонизмы в речи школьников [Электронный ресурс] / Н. М. Тимченко. — Режим доступа: <http://www.yuga.ru/articles/sport/5001.html> (дата обращения: 11.10.2014).

223. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей : (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей детских садов / Е. И. Тихеева. — Изд. 4-е. — М. : Просвещение, 1972. — 172, [3] с.

224. Толмачева, С. Ю. Речевые жанры в языковом сознании младшего школьника : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.19 — Теория языка / С.Ю. Толмачева. — Воронеж, 2009. — 185 с.

225. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика / Б. В. Томашевский. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 334 с.

226. Трофимова, О. В. Сочетание *как бы* в сверхтексте «Литературной газеты» / О. В. Трофимова // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики : тезисы докл. и сообщ. междунар. науч. конф. (12–14 мая 1995 г. ). — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1995. — С. 91–93.

227. Троцук, И. В. Теория и практика нарративного анализа в социологии : моногр. / И. В. Троцук. — М. : Уникум-центр, 2006. — 207 с.

228. Трубина, Е. Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] : материалы к спецкурсу / Е. Г. Трубина ; Урал. гос. ун-т. — Екатеринбург, 2002. — Режим доступа: <http://www.burnlib.com/x/psylib/info/1596.html> (дата обращения: 17.06.2008).

229. Тураева, З. Я. Лингвистика текста и категория модальности / З. Я. Тураева // Вопросы языкознания. — 1994. — № 3. — С. 105 – 114.

230. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. — М. : Наука, 1977. — 575 с.

231. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Тюпа. — М. : Академия, 2006. — 331 с.

232. Тюпа, В. И. Нарратив и другие регистры говорения [Электронный ресурс] / Тюпа В. И. // Narratorium : междисциплинар. журнал : электрон. журнал / Рос. гос. гуманитар. ун-т, Каф. теорет. и ист. поэтики ИФИ. — 2011. — № 1/2, весна-осень. — Режим доступа: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027584> (дата обращения: 14.03.2013).

233. Уварова, Л. Р. Школьные анекдоты как средство оценки детьми педагогического процесса / Л. Р. Уварова, В. Ю. Доберштейн // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Пе-

дагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — Кострома, 2008. — № 3. — С. 65–71.

234. Успенский, Б. А. Поэтика композиции // Семиотика искусства : Поэтика композиции ; Семиотика иконы ; Статьи об искусстве / Б. А. Успенский. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. — С. 9 – 218.

235. Утехин, И. В. Детские анекдоты и остроумие у детей: когнитивные механизмы и коммуникативное взаимодействие / И. В. Утехин // Когнитивные исследования. Выпуск 2 : сб. науч. тр. II междунар. конф. по когнитивной науке, Санкт-Петербург, 2006 / отв. ред. Т. В. Черниговская, В. Д. Соловьев. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — С. 182–208.

236. Утехин, И. В. Детский анекдот — структура и функционирование / И. В. Утехин // Первая российская конференция по когнитивной науке, Казань, 9–12 октябрь 2004 г. : тез. докл. — Казань : КГУ, 2004. — С. 233–234.

237. Утехин, И. В. О детском анекдоте и чувстве юмора у детей / И. В. Утехин // Труды Факультета этнологии / Европ. ун-т в Санкт-Петербурге. — СПб., 2001. — Вып. 1. — С. 214–229.

238. Уфимцева, Н. В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения / Н. В. Уфимцева // Психолингвистические проблемы семантики / отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. — М. : Наука, 1983. — С. 140–180.

239. Федосюк, М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. — 1997. — № 5. — С. 102–120.

240. Феофанов, М. П. Об употреблении предлогов в детской речи / М. П. Феофанов // Вопросы психологии. — 1958. — № 3. — С. 118–124.

241. Фуко, М. Слова и вещи : археология гуманитарных наук / М. Фуко. — М. : Прогресс, 1977. — 488 с. — (Для научных библиотек).

242. Фуко, М. Что такое автор? // Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности : [сборник] / М. Фуко. — М. : Политиздат, 1996. — С. 7–46.

243. Фурман, Н. Г. Формирование механизма мотивации слов в детской речи : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.01 — Русский язык / Н.Г. Фурман. — Томск, 2009. — 219 с.

244. Хализев, В. Е. Сюжет / В. Е. Хализев // Литературоведение. Литературное произведение : основные понятия и термины. — М. : Высш. школа, 1999. — С. 381–393.

245. Халиуллина, М. С. Жанровые и тематические особенности современной детско-юношеской самодеятельной прессы / М. С. Халиуллина // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Гуманитарные науки. — Пенза, 2011. — № 23. — С. 265–270.

246. Харченко, В. К. Дневник как жанр в аспекте лингвоаттрактивности / В. К. Харченко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — Белгород, 2010. — № 12 (83), выпуск 6. — С. 49–55.

247. Харченко, В. К. Сложные слова в детской речи : моногр. / В. К. Харченко, Е. Г. Озерова. — Белгород : Изд-во БГУ, 1999. — 159 с.

248. Хёйзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хёйзинга. — М. : Прогресс : Прогресс-Академия, 1992. — 464 с.

249. Хёйзинга, Й. Homo Ludens. Человек играющий / Й. Хёйзинга. — СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.

250. Химик, В. В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры / В. В. Химик // Анекдот как феномен культуры : материалы круглого стола, 16 ноября 2002 г., Санкт-Петербург / [отв. ред. : Каган М. С., Соколов Е. Г.]. — СПб. : С.-Петербур. филос. о-во, 2002. — С. 17–31.

251. Хованская, О. Н. Вопросительные коммуникемы в речи младших школьников / О. Н. Хованская // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — Майкоп, 2008. — Выпуск № 7. — С. 174 – 181.

252. Цейтлин, С. Н. Детские речевые инновации: опыт анализа / С. Н. Цейтлин // Исследования по языкознанию : к 70-летию чл.-корр. РАН Александра Владимировича Бондарко : [сб. ст.] / Рос. акад. наук, Отд. лит. и яз., Ин-т лингв. исслед., С.-Петербург. гос. ун-т ; [отв. ред. С. А. Шубик]. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — С. 329–336.

253. Цейтлин, С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи / С. Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования = Child Language as the Object of Linguistic Researches : материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 г.) / С.-Петерб. науч. центр, Ин-т лингвист. исслед. РАН, Ин-т языкознания РАН ; [отв. ред. С. Н. Цейтлин]. — СПб. : Наука, 2004. — С. 275–278.

254. Цейтлин, С. Н. Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов / С. Н. Цейтлин // Ребенок как партнер в диалоге : тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб. : Союз, 2001. — Вып. 2. — С. 9–24.

255. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : Владос, 2000. — 240 с.

256. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. — М. : Педагогика, 1990. — 381 с.

257. Чурилова, Е. Е. Реконструкция нарративной идентичности / Е. Е. Чурилова // Развитие личности. — 2009. — № 3. — С. 208–234.

258. Шабес, В. Я. Событие и текст / В. Я. Шабес. — М. : Высш. школа, 1989. — 175 с.

259. Шардакова, Н. Н. Разграничение нормативного и ненормативного словоупотребления частицы *как бы* / Н. Н. Шардакова // Проблемы лингвистического образования : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы филологического образования: наука – вуз – школа». — Екатеринбург, 2002. — Ч. 2. — С. 87–90.

260. Шахнарович, А. М. Особенности детской речи / А. М. Шахнарович. — М. : Прогресс, 2000. — С. 25-30.

261. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики : (на материале онтогенеза речи) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева ; отв. ред. А. А. Леонтьев ; АН СССР, Ин-т языкознания. — М. : Наука, 1990. — 165 с.

262. Шаховский, В. И. Методика лингвистических исследований : учеб.-метод. пособие для соискателей, аспирантов, магистрантов / В. И. Шаховский, Е. И. Шейгал. — Волгоград : Перемена, 2010. — 123 с.

263. Шейгал, Е. И. Многоликий нарратив / Е. И. Шейгал // Политическая лингвистика = Political linguistics : науч. журнал / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — № 2 (22). — С. 86–93.

264. Шейгал, Е. И. Политический скандал как нарратив / Е. И. Шейгал // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ун-т, Науч.-исслед. лаб. «Язык и личность» ; Саратов. гос. ун-т, НИИ рус. яз. и лит. ; [отв. ред. В. И. Карасик]. — Волгоград : Перемена ; Саратов : СГУ, 1998. — С. 68–77.

265. Шилихина, К. М. Иронический нарратив: особенности структуры текста / К. М. Шилихина // Вестник Воронежского государственного университета, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — Воронеж, 2013. — № 1. — С. 59–63.

266. Шипова, Г.А. Онтолингвистические закономерности развития жанров детского фольклора / Г.А. Шипова // Научные исследования в образовании. — 2008. — № 6. — С. 62-66.

267. Шкловский, В. Б. Связь сюжетосложения с общими приемами стиля // О теории прозы / В. Б. Шкловский. — М. : Советский писатель, 1983. — С. 26–62.

268. Шмелев, А. Д. Слова-паразиты и их роль в построении дискурса / А. Д. Шмелев // Русский язык в контексте современной культуры. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1998. — С. 151–153.

269. Шмелева, Е. Я. Русский анекдот. Текст и речевой жанр / Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. — М. : Языки славянской культуры, 2002. — 143 с.
270. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 88–99.
271. Шмид, В. Нарратология / В. Шмит. — М. : Языки славянской культуры, 2003. — 311 с.
272. Шпильман, М. В. Коммуникативная стратегия «речевая маска» : (на материале произведений А. и Б. Стругацких) : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.01 — Русский язык / М.В. Шпильман ; Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2006. — 229 с.
273. Шпильман, М. В. Об особенностях использования языковой личностью разных типов речевых масок / М. В. Шпильман // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. — Екатеринбург, 2012. — № 3. — С. 78–82.
274. Щербаков, Н. Н. Психология детского анекдота [Электронный ресурс] / Н. Н. Щербаков // Психология НГУ : психол. Интернет изд. ЦП НГУ. — Режим доступа: <http://psychology.nsu.ru/statsherbakov.html> (дата обращения: 11.02.2013).
275. Эйсмонт, П. М. Актантная структура высказывания в спонтанном нарративе : (на материале русского языка) / П. М. Эйсмонт // Русский язык: исторические судьбы и современность = Russian language: its historical destiny and present state : II Междунар. конгресс исследователей рус. яз., 18–21 марта 2004 г., Москва, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, филол. фак. : тр. и материалы / сост. : М. Л. Ремнева и др. — М. : Изд-во МГУ, 2004. — С. 336–337.
276. Эйсмонт, П. М. Стратегии порождения спонтанного нарратива и роль внешнего стимула / П. М. Эйсмонт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. — СПб. : СПбГУ, 2007. — Вып. 4, ч. 2. — С. 191–197.

277. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. труды / Д. Б. Эльконин. — М. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 416 с.

278. Юдин, Ю. И. Народный анекдот. Смежные фольклорные жанры, литература / Ю. И. Юдин // Учебный материал по теории литературы. Жанры словесного текста. Анекдот. — Таллинн, 1989. — С. 77–86.

279. Юрьева, Н. М. О многообразии речевых воплощений истории в устном повествовании детей дошкольного возраста / Н. М. Юрьева // Проблемы онтолингвистики – 2013 : материалы Междунар. науч. конф., 26–28 июня 2013 года, Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2013. — С. 283–287.

280. Юрьева, Н. М. Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени / Н. М. Юрьева // Вопросы психолингвистики = Journal of Psycholinguistics : науч. журнал теор. и приклад. исслед. / Ин-т языкознания Рос. акад. наук. — М., 2012. — № 2 (16). — С. 40–57.

281. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 — Теория языка / Н.М. Юрьева. — М., 2006. — 566 с.

282. Ягунова, Е. В. Спонтанный нарратив у детей и у взрослых / Е. В. Ягунова // Проблемы онтолингвистики – 2012 : материалы междунар. науч. конф., посвящ. 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева (24–26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург) / отв. ред. Т. А. Круглякова. — СПб. : Златоуст, 2012. — С. 360–368.

283. Ягунова, Е. В. Спонтанный нарратив у детей и у взрослых / Е. В. Ягунова // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики : сб. науч. ст. : к юбилею д-ра филол. наук проф. Стеллы Наумовны Цейтлин / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2013. — С. 144–158.

284. Amsterdam, A. G. Minding the law / Anthony G. Amsterdam, Jerome S. Bruner. — Harvard : University Press, 2002. — 463 p.

285. Balčiūnienė, I. Narrative skills among Lithuanian Preschoolers / I. Balčiūnienė // *Онтолингвистика — наука XXI века : материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Златоуст, 2011. — С. 279–282.*

286. Bhatia, V. K. *Analysing Genre : Language Use in Professional Settings* / V. K. Bhatia. — London : Longman, 1993. — 200 p.

287. Brooks, P. *Law's Stories : Narrative and Rhetoric in the Law* / Peter Brooks ; Paul Gewirtz (eds). — New Haven : Yale University Press, 1996. — 298 p.

288. Brooks, P. *Law's Stories : Narrative and Rhetoric in the Law* / Peter Brooks ; Paul Gewirtz (eds). — New Haven : Yale University Press, 1998. — 298 p.

289. Brooks, P. *Narrative in and of the Law* / Peter Brooks // *A Companion to Narrative Theory* / J. Phelan & Rabinowitz (eds). — Oxford : Blackwell, 2005. — P. 415–426.

290. Bruner, J. *Making Stories: Law, Literature, Life* / Jerome Bruner. — New York : Farrar, Straus & Giroux, 2002. — 130 p.

291. Cattell, R. *Children's Language : Consensus and Controversy* / R. Cattell. — London ; New York : Continuum, 2007. — 280 p.

292. Corbett, J. *Genre and Genre Analysis* / J. Corbett // *Encyclopaedia of Linguistics*. — Elsevier Ltd., 2006. — P. 25–32.

293. Franzosi, R. *Narrative Analysis—or Why (and How) Sociologists should be Interested in Narrative* / R. Franzosi // *Annual Review of Sociology*. — 1998. — Vol. 24. — P. 517–554.

294. Geary, A. *Law and Literature* / A. Geary // *The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* / D. Herman et al. (eds). — London : Routledge, 2005. — P. 271–275.

295. Heman, R. M. *Persuasion : winning with art, drama, and science* / Russ M. Heman. — Clark Boardman Callaghan, 1997. — 434 p.

296. Jackson, B. S. Law, Fact and narrative coherence / Bernard S. Jackson. — Merseyside : Deborah Charles Publications, 1988. — 214 p.

297. Labov, W. Language in the Inner City [Electronic resource] : Studies in the Black English Vernacular / William Labov. — Philadelphia : University of Philadelphia Press, 1972. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/451174/> (дата обращения: 4.02 2013).

298. Labov, W. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience—Three Decades of Narrative Analysis / William Labov and Joshua Waletzky // Oral versions of Personal Experience : A special issue of the Journal of Narrative and Life History / guest ed. by Michael Bamberg. — 1997. — Vol. 7, #1–4. — P. 3–38.

299. Labov, W. Some Further Steps in Narrative Analysis / William Labov // Oral versions of Personal Experience : A special issue of the Journal of Narrative and Life History / guest ed. by Michael Bamberg. — 1997. — Vol. 7, #1–4. — P. 395–415.

300. Roermund, G van. Law, Narrative and Reality : An Essay in intercepting politics / G. van Roermund. — Den Haag : Kluwer Academic Publishers, 1997. — 252 p.

301. Sternberg, M. If-Plots: Narrativity and the Law-Code / Meir Sternberg // Theorizing Narrativity / J. Pier & J. Á. García Landa (eds.). — Berlin : de Gruyter, 2008. — P. 29–107.

### **302. Словари и энциклопедии**

303. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — 1-е издание. — СПб. : Норинт, 1998. — 1535 с.

304. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. / В. И. Даль. — 2-е изд., испр. и знач. умноженное по рукописи автора. — М. : Русский язык, 1978-1980. — Репринт. воспроизв. изд. 1882 г. — Т. 1 : А – З. — 699 с.

305. Жеребило, Т. В. Методы исследования в филологии : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2012. — 198 с.

306. Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. — Репринт. изд. 1988 г. — М. : Большая рос. энциклопедия, 2003. — Т. 1–2.

307. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. Б. Виноградова. — М. : Азбуковник, 1997. — 939 с.

308. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Просвещение, 1976. — 543 с.

309. Современный словарь геймера [Электронный ресурс] // Игровой портал SGAMES. — Режим доступа: <http://www.sgames.ua/gamebook/134-Kvest> (дата обращения: 14.03.2014).

### **310. Текстовые источники**

311. Восточнославянские волшебные сказки : для учащихся сред. и ст. кл. / сост. Т. В. Зуева. — М. : Просвещение, 1992. — 446 с.

312. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3 т. / Акад. наук СССР ; изд. подгот. Э. В. Померанцева [и др.]. — М. : Наука, 1984–1985. — Т. 1–3.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

*Приложение 1*

### Карта испытуемого

ФИО ребенка

Год, число рождения

Пол

Школа класс

Дата начала исследования

Этапы исследования

I (дата)

II (дата)

III (дата)

### **Наративы**

Запись №..., лист №...

### **Лонгитюдное исследование**

Дата ... Предъявление текста образца (анекдот/сказка)

Дата ... Первичная наррация текста (Запись №..., лист №...)

Дата ... Повторная наррация текста (Запись №..., лист №...)

Дата ... Повторная наррация текста (Запись №..., лист №...)

Дата ... Повторная наррация текста (Запись №..., лист №...)

Дата ... Повторная наррация текста (Запись №..., лист №...)

Дата ... Повторная наррация текста (Запись №..., лист №...)

**Опросный лист**

Дата

ФИО ребенка

Возраст

Год, число рождения

Школа класс

1. Как ты относишься к анекдотам?
2. Ты часто рассказываешь анекдоты?
3. Кому ты рассказываешь анекдоты?
4. Для чего рассказывают анекдоты?
5. Как ты относишься к сказкам?
6. Ты часто рассказываешь сказки?
7. Кому ты рассказываешь сказки?
8. Для чего рассказывают сказки?

**Дневник наблюдения**

Дата

ФИО участников коммуникации

Школа класс

Количество коммуникантов

Вид наблюдения (включенное/невключенное)

Место коммуникации (школа, перемена, урок, внешкольное мероприятие, улица (подчеркнуть))

Случаи апелляции к анекдотам ед.

Случаи апелляции к сказкам ед.

Статус коммуникантов (учитель, ученики, диссертант, мать, отец, брат/сестра (ненужное вычеркнуть) и др.

Тональность общения

Невербальное поведение

Использование табуированных языковых единиц

Проявление эмоций