

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГОУ ВПО «Пермский государственный университет»**

**СТЕРЕОТИПНОСТЬ  
*И ПИВОРЧЕСТВО*  
В ТЕКСТЕ**

**ВЫПУСК 9**

**По материалам Международной научной  
конференции (Пермь, 5 – 7 октября 2005 г.)**

**Межвузовский сборник научных трудов**

**Пермь 2005**

**ББК 81.2Р–7**

**С 797**

**Издание осуществлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ 05-04-82480г/У)**

*Редколлегия:* д-р филол. наук, проф. М.П.Котюрова (отв. ред.);  
д-р филол. наук, проф. Е.А.Баженова;  
д-р филол. наук, проф. В.А.Салимовский;  
д-р филол. наук, проф. Т.Б.Трошева;  
канд. филол. наук, доц. Н.В.Данилевская;  
канд. филол. наук, доц. Т.Б.Карпова.

**С797**     **Стереотипность** и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов. Вып. 9 (по материалам Междунар. научн. конф.)/ Отв. ред. М.П.Котюрова; Перм. у-нт – Пермь, 2005.– 350 с.

**ISBN 5-7944-0555-4**

Межвузовский сборник посвящен актуальным проблемам функционального аспекта языка, представленным в статьях, подготовленных на основе докладов на Международной научной конференции «Проблемы функционирования языка в разных сферах коммуникации» (5 – 7 октября 2005 г., Пермь), посвященной 80-летию профессора Маргариты Николаевны Кожиной.

Сборник окажется полезным для филологов, интересующихся проблемами функциональной стилистики, коммуникативной лингвистики, лингвистики текста, культуры речи и литературоведения, а также для учителей-словесников.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Пермского государственного университета

**Рецензент:** кафедра общего языкознания Пермского государственного педагогического университета

**ISBN 5-7944-0555-4**

© Пермский государственный университет, 2005

© Коллектив авторов, 2005

воду о художественной природе фольклорного текста, но и к признанию языка фольклора функционально-стилевой разновидностью художественной речи с присущими ему специфическими признаками.

#### ЛИТЕРАТУРА

Аникин В.П., 1996, Теория фольклора. Курс лекций. Москва.

Винокур Г.О., 1959, *Об изучении языка литературных произведений*, Избранные работы по русскому языку. Москва.

Кубланов Б.Г., 1958, Гносеологическая природа литературы и искусства. Львов.

Лосев А.Ф., 1963, История античной эстетики. (Ранняя классика). Москва.

Мальцев Г.И., 1981, *Традиционные формулы русской необрядовой лирики. (К изучению эстетики устнопоэтического канона)*, Русский фольклор. XXI. Поэтика русского фольклора. Ленинград.

Оссовецкий И.А., 1975, *О языке русского традиционного фольклора*, Вопросы языкознания. № 5.

Путилов Б.Н., 1975, *Историко-фольклорный процесс и эстетика фольклора*, Проблемы фольклора. Москва.

И.Б.Ворожцова

*Ижевск*

### РЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ

#### (ДЕТИ – ВЗРОСЛЫЕ)

Общение в малой социальной группе, такой как семья, рассматривается в психологии с точки зрения разрешения конфликтов, гармонизации отношений в супружеской паре, изучения девиантного поведения, в педагогике – с позиций воспитательного ресурса семьи, взаимодействия родителей и педагогов, содержания досуга и др. К речевой стороне семейного взаимодействия обращаются в своей практической деятельности семейные психологи. Они опираются на проявления межличностных отношений в семейной речи, играющих очень важную роль для жизни человека, и интерпретируют речевые смыслы в целях психотерапии. При этом собственно лингвистический аспект семейного общения, попадая в поле внимания, оказывается привязанным к конкретному субъекту и привлекается наряду с другими языками общения – такими, как языки тела, пространства, организации времени и др.

Несомненно, речевые формы включены самым непосредственным образом в систему форм выражения семейных отношений. И интерес к вербальной стороне отношений в триаде «мать – ребенок – отец» значительно возрос в связи с психоаналитической практикой, наглядно проявившей проективные свойства речи. Они заключаются в том, что речь человека не является случайным продуктом, а определена выбором го-

ворящего, чаще неосознаваемым, и проявляет его Я здесь и теперь в отношениях с Другим. За коммуникативным намерением речевого субъекта – сообщить, спросить, обратиться, попросить, воскликнуть – лежит глубинное стремление быть в мире, утвердить свое Я.

Нам представляется особенно важным обратиться к изучению семьи как речевой среды в связи с дефицитом речевой культуры, наблюдаемым почти повсеместно во взрослой среде. Он проявляется в целом ряде явлений речевого взаимодействия: распространении бытового дискурса в среде делового, научного, политического и др. дискурсов, в СМИ; неразвитости умения самостоятельного распространенного и аргументированного высказывания; неуверенности во взаимодействии с людьми из других социальных групп; слабо развитом умении вести разговор по поводу предметно-практической деятельности; ограничении предметов высказывания оценками, суждениями, высказыванием отношения – полем, где зачастую отсутствует сам предмет общения; дефиците умений чтения как понимания и переработки письменной информации и др. Вузовская среда весьма страдает из-за неразвитости умений самостоятельной работы, которая как раз и заключается в извлечении и обработке смысловой информации.

Отсюда обращение к сфере семейного общения, где происходит становление речи ребенка и ее развитие. В семье формируется речевая культура, а именно умение слушать и слышать, умение устного высказывания разной длительности от короткой реплики до повествования, от замысла с логическим развертыванием до финала. Семья вводит ребенка в мир чтения, формируя представление о книге как собеседнике, и развивает его умение беседовать с самим собой.

В данной статье мы попытаемся систематизировать наши наблюдения за общением взрослых с детьми в домашней обстановке в своей семье, в знакомых и незнакомых семьях, в детском саду, школе, в транспорте, на улице. Эти наблюдения систематизировались в силу лингвистических пристрастий автора и ставили вопросы; на некоторые из них мы попытаемся ответить в данной статье.

С точки зрения функциональной стилистики семейное общение относится к разговорному стилю, который характеризуется тем, что усваивается с детства, используется в личном общении, функционально нацелен более на общение, чем воздействие и сообщение, на то, ЧТО сказать, а не КАК. Ему свойственны нежесткая кодификация, эмоциональная насыщенность, стереотипность, несмотря на высокий уровень индивидуальности речи (Стилистический 2003: 320).

Целью предлагаемого описания является систематизация речевых высказываний, наблюдаемых во взаимодействии детей и взрослых в семье, в плане транслируемого содержания, т.е. с позиций, ЧТО говорит-

ся. Мы будем опираться на элементы речевой ситуации, которые являются определяющими для общения. Ю.С.Степанов, описывая концепты, связанные с общением, заявляет о них следующим образом: участники общения и «предмет обмена» как некоторая самостоятельная, независимая от участников общения сущность – он называет ее «плотной сущностью», – существующая в «круговороте общения» как некая «ценность» (Степанов 2001).

Специфика речевого взаимодействия «ребенок – взрослый» состоит в том, что участники семейного общения – неравноправные партнеры по всем параметрам социального бытия: возрасту, опыту, социальному статусу и т.п. Это неравенство позиций создает объективные трудности для исследования речи. Семейное взаимодействие не рассматривается как единый процесс: речь взрослых считается имеющей все права гражданства. Есть взрослая речь, она правильная, и есть детская речь как особое состояние еще не сформированной речи взрослых.

Детская речь изучается в онтолингвистике на стыке лингвистики, психологии, физиологии, когнитивистики и др. (Е.Д.Божович, А.Н.Гвоздев, Т.Н.Ушакова, С.Н.Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Исследуется речь детей в стандартной норме, при двуязычии и в патологии. Разработаны методики исследования. Данные оцениваются чаще всего в сравнении с языком взрослых как нормой. Принимаются во внимание разные параметры: возраст, виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), особенности родного языка, динамика становления фонологической системы, овладение лексическим составом, грамматикой, текстовыми структурами и др. Целями исследований являются уяснение процесса овладения языком, терапия, педагогическое вмешательство, проверка достоверности лингвистических гипотез и др. (Энциклопедия «Кругосвет» на сайте Голден Телеком). Изучение речевого взаимодействия «ребенок – взрослый» пока не находится в центре исследовательского интереса. Упомянем работу А.В.Занадворовой (2001), где на материале живой разговорной речи, записанной в семьях московской интеллигенции, дано описание речевого общения в семье, включающее особенности функционирования языковых единиц в семейном общении, особенности семейной фразеологии и, в частности, представлено подробное описание речевого жанра замечания. Известны работы Т.И.Петровой (1996), Я.Т.Рытниковой (1996), где делается попытка исследовать характер взаимодействия в режиме «взрослый – ребенок».

В онтолингвистике вводится понятие автономной детской речи как одного из ранних этапов развития речи ребенка, переходного к овладению речью взрослых. Считается, что слова детской автономной речи являются по форме искажением слов или частей слов взрослых и что

ребенок не владеет речью. Отцы часто говорят: *Вот сын научится говорить, тогда и поговорим*. Или молодая мама, преподаватель иностранного языка, о своей грудной дочери: *Так интересно наблюдать, как она учит звуки, сейчас она учит Е. Я ей говорю, что она молодец, правильно произносит*.

Действительно, речь взрослого и речь ребенка, принадлежа одному языковому коду, сильно различаются лексически, фонетически и синтаксически. Трудность заключается и в том, что речевое действие ребенка не существует само по себе, оно обязательно сопряжено с другими. И толковать его содержание приходится с учетом смысла самого неречевого действия и/или ситуации, трактуя всю ситуацию как текст, где семиотизированы определенные смыслы. Такова ситуация с грудными детьми, для которых говорение выражается на языке тела, в частности, повышением температуры, необъяснимой с медицинской точки зрения рвотой и т.п. Речевая деятельность начинает играть самостоятельную роль, т.е. быть деятельностью, отделенной от любой другой деятельности – игровой, предметно-практической – в жизнедеятельности ребенка, в раннем подростковом возрасте, когда усваивается категория времени (9 лет). До этого времени речь сопровождает действия ребенка.

Однако по содержанию детская речь вполне отвечает характеристикам разговорного стиля: она ситуативна, слова многозначны, размыты по значению, неустойчивы, используется обобщение на основе субъективных чувственных впечатлений. Таким обобщением, специфичным для детского речевого кода, является введенное Л.С.Выготским понятие звукового комплекса, означающего фрагмент ситуации и являющегося в речи ребенка целым высказыванием. Таким образом, если отвлечься от формы высказывания, то можно говорить об общности содержательной стороны общения ребенка и взрослого, которую можно подвергнуть анализу.

Анализ высказываний взрослых в их общении с ребенком подтверждает доминантность взрослой речи. Ситуации, в которых проявляются их коммуникативные стратегии, весьма немногочисленны и сводятся к трем типам: 1) процедуры, осуществляемые по поводу ребенка с той или иной долей его участия (туалет, еда, прогулка); 2) оценочные суждения по поводу действий: поощрение / побуждение к деятельности или, наоборот, запрещение / непоощрение деятельности; 3) эмоциональная реакция на действия/события. Как отмечает Я.Т.Рытникова, преимущественной тактикой ребенка бывает нежелание «...проходить обучение науке ритуального общения. В таком случае он предстает как очевидный центр приложения прагматических умений взрослых: иногда агрессивных, иногда опосредованно нейтральных» при минимальном

речевом участии, где выражается лишь само стремление старших настоять на своем.

Коммуникативные стратегии взрослого сводятся к следующему: 1) настоять на своем (*Дай, я сама/ Когда вырастешь, узнаешь/ Я возьму полосатую футболку... - Нет, вот когда мы будем переодеваться, тогда ты и оденешь ее.*); 2) предостеречь / сделать замечание (*Ешь, остынет. Не ешь, горячо/ Не ябедничай.*); 3) не разрешить / запретить (*Разве можно говорить так о воспитательнице? Ты увидишь. Она хорошая.*); 4) объяснить (*Мы перейдем дорогу, когда для нас зажжется зеленый огонек*); 5) выразить эмоциональное состояние, оценку, отношение / сделать негативно-оценочное замечание (*Ты старший, ты плохо сделал, ты нехороший. / Посмотри, какой послушный ребенок. Он лучше, чем ты. / Чего кричишь, разве не видишь, что я делаю.../ Ты самая красивая девочка на свете*).

Для высказываний взрослого наиболее характерным является отношение к ребенку как объекту. В речи это манифестируется доминированием третьего лица в сообщениях о нем в его присутствии (*У нас Катя уже большая, она умеет ходить*), в восприятии детской речи как чего-то смешного (*Ты чего морковку чешешь? - Ну умора!*), в извинениях за ребенка (Мама восьмилетнему сыну: *Звонила М., у ее отца проблемы со здоровьем. - Что у него? Сердце? Давление? ...Мама смеется: Он знает по бабушке с дедушкой...*), в непризнании его прав на эмоции, отношение, поступок, действие (Ребенок: *Мама больше любит брата, чем меня. - Ну ты же знаешь, мама тебя любит. Она тебя любит так же, как и брата./ Папа сделал что-то неудачно: Почему ты, папа, это сделал? - Мне лучше знать, как делать, а ты еще мал мне указывать*), в дидактической речи, поучениях (Мама ребенку, который закончил учебный год, имея две четверки и остальные пятерки: *Тебе надо подтянуть. Не опускаться ниже во всяком случае. - Нам предлагают учить французский. Я буду учить. - У тебя и так английский, теннис. Лучше это учить как следует...*).

В речевых формулах, используемых взрослым, широко задействованы модальные слова и выражения со значением долженствования, императивные фразы с отрицанием, побудительные фразы, оценочные суждения (*Хороший мальчик! Какая капризная девочка!*), эмотивные предложения, выражающие чаще негативные эмоции (*Как ты мог? С ума сошел!*). Можно с известной долей упрощающего обобщения сказать, что существует особая дидактическая речь родителя, всезнающего, всемогущего, всеоценивающего – родителя-Бога. Номинативное содержание, в котором передается информация об окружающем мире, факты, события, представлено во взрослой речи в сравнении с модальным значительно меньше. Начиная с двух-трех лет, когда ребенок активно ос-

ваивает внешнее по отношению к семье пространство, он задает много вопросов (синдром Почемучки). Самые частотные ответы взрослых: *Тебе еще рано знать / Вырастешь, узнаешь / Откуда я знаю / Пойдем дальше, нам некогда*. Сцена в автобусе: Бабушка с внучкой 3-4 лет усаживаются на сиденье. Между ними завязывается разговор: *Дай я заплачу* (начинает внучка). – *Ты еще маленькая*. – (Внучка, без паузы) *Смотри, куда я дотягиваюсь*. – *Ты уже вот какая большая!*). Получается, что информация о мире, в которой как раз нуждается растущий человек, удерживается взрослым. Он сам принимает решение о времени и месте ее сообщения, тем самым занимая позицию «выше» по отношению к ребенку. Это и есть отношение к нему как объекту.

Подход к семейному общению как взаимодействию речевых субъектов требует признания за ребенком его субъектности. Это значит признать, что ребенок представляет собой речевое существо и речевой субъект. Он находится в речевой деятельности с момента рождения и даже раньше, если принять во внимание, что он существует в речевой среде и эта среда является для него средой его общения, т.е. постоянно включенного понимания (Dolto 2003). Освоение родного языка происходит в речевой деятельности в форме запечатлевания речевых фрагментов, которые ребенок затем начинает употреблять в собственном продуцировании речи.

Слушание является первичным и базовым в речевой деятельности. Мать говорит новорожденному: *Я пойду приготовлю тебе бутылочку*. Он не знает, что это такое. Но когда он это слышит во второй и третий раз, эти слова по ассоциации с чувством голода обретут для него смысл. Это всегда так, слова говорятся еще до того, как ребенок понимает их смысл. Зимним вечером, успокаивая свою семимесячную внучку перед сном, я подошла с ней к окну и стала рассказывать, что она видит за окном большой дом, в этом доме живут люди, у них в окнах горит свет, и они ужинают на кухне или в столовой. Там у них горят огни, чтобы им было светло. А там, где движутся огоньки, это дорога и по дороге ходят машины и автобусы. В автобусах люди возвращаются домой... Она внимательно слушала и постепенно перестала хныкать. Так произошло раз и два, а на третий, когда вечером я взяла ее на руки, она меня стала жестом и голосом тянуть к окну. Так у нас возникло поле общения, где она с особым вниманием вникала, когда я рассказывала новые истории про людей, дома, дороги и машины. Или другая ситуация: шестилетний внук рассказывает про героя мультика, переживающего наводнение и спасающего в своем доме соседей. – *В какой-то момент герой восклицает*, говорит мне со смехом внук: *Что я вам Ной что ли?* – *А ты знаешь, кто такой Ной?* – *Нет*. Это не препятствовало его пониманию, но

послужило предметом дальнейшего разговора, который вывел на другие библейские персонажи.

Попадая в речевую среду, ребенок на самом деле понимает все, что касается его лично, истории его жизни, фактов, имевших место в этой истории, отношения к нему самых близких к нему людей и его отношения к ним. Ребенок спрашивает у матери, почему плачет соседка, и реагирует на слова матери, что та потеряла мужа, совсем не сочувственно (что вызывает у взрослых порицание): *Ну и дура! Чего плакать! Пусть его пощет!* Говоря языком содержательного текстового анализа, ему понятен собственный номинативный план (диктум) и модальный план (модус), непосредственно касающийся его истории. Наблюдения подтверждают, что общение по поводу номинативного содержания, плана реальности пробуждает речевую активность ребенка и создает ту самую «плотную сущность», о которой говорит Ю.С. Степанов.

Говорение проявляется сначала в телесных реакциях, где активное участие принимает и голос. Тело является первичным речевым органом ребенка, как это гениально представлено в работах замечательного французского детского психоаналитика Франсуазы Дольто (Dolto 2003), идеи которой в последнее десятилетие входят в пространство семейной жизни в России. Затем эта речь обретает вербальные формы, конкурируя с телесными формами.

Таким образом, в общении субъектно-субъектного типа значительное место занимает номинативное содержание. Оно, как было сказано выше, формируется фактами из жизни ребенка, его семьи (*у тебя есть отец; у тебя есть две сестры, ты единственный мальчик*), событиями, произошедшими в прошлом или происходящими в момент разговора (*тебя усыновили; твоя мама зачала тебя; тебя назвали Жереми; здесь ты встречаешься с другими детьми*), действиями, совершаемыми ребенком или окружающими людьми (*Марсель сидит; учительнице платят; Мы зайдем в магазин, ты его потрогаешь*), предметами / явлениями окружающей действительности (*пальто; грузовик; кукла*); участниками действий, событий (*мама, папа, учительница, Марсель*), пространственно-временными рамками высказывания (*«Зеленый Дом», детский сад; когда тебе было восемнадцать месяцев*), экзистенциальными утверждениями (*школа – не дом; ты – это ты*), обращенностью (*ты, тебе, твоя мама* и т.п.). Часть примеров взята из речевой практики «Зеленого Дома», центра ранней социализации детей, по книге Ф. Дольто «На стороне ребенка».

Модальное содержание высказываний выражено оценками происходящих событий (*Ты хорошо играешь; Да, это хорошо; Было бы интересно*), суждениями по поводу сообщаемого содержания (*Это что-нибудь да означает; нужно лучше сосать; Это правда, такое бывает;*

С этим ничего не поделаешь), высказыванием отношения к происходящим событиям или их участникам (*Я пойму вас; Это меня не удивляет; Я вовсе не считаю...*), контактоустанавливающими фразами (*Послушай; ты слышишь; Понимаешь*), предположениями о причинах происходящего (*Возможно; вероятно; действительно ли...; Может быть*).

В заключение приведем целый фрагмент: *Приходит мама с трехлетним малышом, которому трудно войти в «детсадовскую» жизнь, и начинает жаловаться, что у ее ребенка нет никакого интереса к занятиям. «Он, — говорит мать, — не любит свою учительницу». Тогда мы обращаемся к ребенку: «Ты хорошо играешь в Мезон Верт, встречаешься тут с другими детьми, и мама твоя тут с тобой: как дома. В детском саду мама быть с тобой не может, обучение тебя всяким интересным вещам и занятия с детьми она доверила учительнице». — «Учительница какая-то... противная, совсем на маму не похожа». — «Учительнице не надо быть ни красивой, ни уродиной, ей не обязательно быть похожей на твою маму, она — учительница. Ей платят за то, чтобы она учила детей. Школа — не дом. Ты должен понимать разницу». Мы сравниваем, соотносим ситуации... «Школа есть школа. Тебе придется принять ее и не ждать, чтобы учительница заменила тебе маму или была такой, как ты хочешь» (Дольто 2004: 585–586).*

Выдающийся французский психолог Жан Пиаже, уделивший особое место в своих исследованиях становлению детской речи, высказал и обосновал идею о том, что у ребенка формируется сначала «речь для себя» («эгоцентрическая речь») и только потом в общении со взрослыми социализированная «речь для других». Известное возражение Л.С.Выготского против такого взгляда на динамику детской речи: «...Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» никак, на наш взгляд, не опровергает положения Ж.Пиаже. «Речь для других», отражающая становление Я, которое видит Других и ищет идентификации для Я, и есть внутренняя социализация ребенка, поиск своего Я. И на этом «тракте» он ищет формы для складывающегося содержания своей жизни, которое очень нуждается в принятии и признании взрослых, начиная с семейного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

Дольто Ф, 2004, На стороне ребенка / Пер. с франц. Е.В.Баевской, О.В.Давтян, Екатеринбург.

Дольто-Толич К., 2003, На путях рождения: о галтономическом сопровождении человека / пер. с франц. И.Б.Ворожцовой; Науч. ред. С.Ф.Сироткин, Ижевск.

Занадворова А.В., 2001, Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье). Дис... канд. филол. наук, Москва.

Петрова Т.И., 1996, *Диалогическое взаимодействие взрослого и ребенка*, Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции, Санкт-Петербург.

Рытникова Я.Т., 1996, *К вопросу о культурноречевой социализации в семейном общении*, Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции, Санкт-Петербург.

Степанов Ю.С., 2001, Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп., Москва.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н.Кожинной, 2003, Москва.

Dolto F., 1986, *L'image inconsciente du corps*, Paris.

Л.М.Грановская  
*Баку (Азербайджан)*

## ПРОСТРАНСТВО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В XX СТОЛЕТИИ

1. Пространство и время – определяющие константы для описания языка, рассматриваемого в этих проекциях.

Для русского литературного языка, некогда замкнутого пределами обширного Российского государства, определяющими были процессы его внутреннего развития как целостной системы, актуализирующей понятия нормы, границ, стилистической дифференциации в системе стилей и жанров общелитературного языка, социальной окраски, диалектного членения, структуры художественного текста.

XX век раздвинул это географическое пространство: русский язык стал функционировать за пределами России в странах «рассеяния».

Исторический выход языка за пределы национальной территории в результате миграции его носителей поставил перед исследователями ряд новых проблем: в каких подсистемах языка русской эмиграции возникают количественные и функциональные изменения (в отличие от тех, которые получили развитие в метрополии), какие нуждались в расширении и дополнении, что семантически трансформировалось и стилистически сдвинулось. Актуализированным оказалось само понятие пространства в сфере национальной ориентации (проекция на русскую бесконечность и европейскую отгороженность; *месторазвитие* – термин евразийцев). Для ряда слов было выдвинуто понятие *русский объем значения* как особая лингвистическая тема.

В иноязычном окружении русская эмиграция первой волны определила знак своей языковой политики: функционирование литературного языка в Зарубежье осознается как реализация той системы норм, ко-