

**КОСТОГЛАДОВА Любовь Петровна**

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА  
ВЕРБАЛИЗАЦИИ ДЕТСКИХ ЭМОЦИЙ  
(на материале русской и немецкой языковых культур)**

Специальность: 10.02.19 – теория языка

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата филологических наук

Белгород – 2008

Работа выполнена на кафедре французского языка  
Белгородского государственного университета

**Научный руководитель:** доктор филологических наук, доцент  
*Седых Аркадий Петрович*

**Официальные оппоненты:** доктор филологических наук, профессор  
*Красавский Николай Алексеевич*

кандидат филологических наук, доцент  
*Колесников Алексей Анатольевич*

**Ведущая организация:** *Саратовский государственный университет*

Защита состоится “12 ” ноября 2008 г. в 18.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.015.03 по присуждению учёной степени доктора филологических наук в Белгородском государственном университете по адресу: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, зал диссертационного совета.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Белгородского государственного университета.

Автореферат разослан “ \_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2008 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

доктор филологических наук

профессор

М.Ю. Казак

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В современном языкознании не ослабевает интерес к изучению феномена детской речи. Детский дискурс изучается в различных аспектах: психолингвистическом [Выготский 1930; Лурия 1940; Горелов 1997], структурно-коммуникативном [Якобсон 1950], когнитивно-коммуникативном [Уфимцева 1993], конструктивистском [Цейтлин 2000; Тухарели 2001] и др. Объектом исследования поочередно становятся фонетика, морфология и синтаксис детской речи. Данные аспекты хорошо изучены как в отечественном, так и в зарубежном языкознании.

Лингвистика начала XXI века, тем не менее, требует интегративных подходов к исследованию языкового материала, в частности, учёта его эмоциональной составляющей. Обращение к данной проблематике связано с изучением вопросов, направленных на анализ языка в процессе его функционирования в различных видах эмоциональной речевой деятельности.

Эмоциональность «взрослого языка» изучена и продолжает изучаться достаточно основательно [Бабенко 1986; Шаховский 1987; Вежбицкая 1996; Лазариди 2001; Красавский 2001]. Способы вербализации «детской» эмоциональной сферы в национальных языках только начинают привлекать внимание лингвистов и не получили ещё должного освещения в языкознании.

**Актуальность** избранной темы связана с усилением интереса к проблемам языковой репрезентации детских эмоций в их взаимосвязи с феноменом национальной культуры и определяется необходимостью совершенствования лингвистической теории детской речи, в частности, недостаточной разработанностью вопросов, связанных с вербализацией детских эмоций в русском и немецком языках.

**Объектом** исследования избран эмоциональный компонент детского высказывания и национально-культурные способы его манифестации.

**Предметом** исследования являются способы вербализации детских эмоций в русском и немецком языках.

**Научная новизна** реферируемой работы состоит, прежде всего, в выборе предмета изучения – языковых репрезентаций детской эмоциональной сферы в русском и немецком языках. В работе раскрывается проблема актуализации эмоционального значения слова в специфическом виде речевой деятельности, которым является детский дискурс. Новым также является комплексное описание конститутивных признаков детского эмоционального синтаксиса, прагматики и коммуникации в сравниваемых лингвокультурах.

**Гипотеза** исследования:

а) средства репрезентации детских эмоций обладают как универсальными, так и национально-культурными признаками, которые могут быть выделены в результате анализа соответствующих языковых форм;

б) функционирование средств вербализации детских эмоций подчиняется определённым закономерностям, связанным с фундаментальными свойствами детской психики;

в) этнокультурная специфика детской эмоциосферы обусловлена существующими национальными доминантами русского и немецкого социумов.

**Цель** исследования – сопоставительное изучение способов вербализации базовых детских эмоций в русской и немецкой лингвокультурах.

Поставленная цель обуславливает решение следующих **задач**:

- 1) формулирование теоретических принципов анализа языкового материала для исследования детской эмоциональной сферы;
- 2) описание базовых эмоций русских и немецких детей;
- 3) описание детского эмоционального поведения в рассматриваемых лингвокультурах;
- 4) определение синтаксических и прагматико-коммуникативных параметров детского эмоционального дискурса;
- 5) выявление и анализ доминантных национально-культурных способов вербализации эмоций в речи немецких и русских детей.

**Методологической основой** работы является концепция о структурно-функциональном подходе к репрезентациям эмоций в языке и речи, о возможности отражения психологических и этнокультурных параметров личности ребёнка в языке. В ходе исследования используются теоретические положения, разрабатываемые в рамках лингвистики и прагматики детской речи.

В работе применяются следующие **методы**: гипотетико-индуктивный, дедуктивный, интерпретативный и интроспективный анализ, методика горизонтального и вертикального анализа, тематическая выборка и количественный подсчет языкового материала.

**Материалом** для исследования послужили данные немецких и русских двуязычных и толковых словарей, словарей детской речи, печатных изданий для детей, личной коллекции детских высказываний. Общий объём проанализированного материала составил 1429 языковых единиц (734 для русского языка, 695 для немецкого языка).

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие **основные положения, которые выносятся на защиту**:

1. Наличие эмоционального компонента значения слова, как специфической части значения, является лингвистической основой выделения национально-культурных способов вербализации эмоциосферы детского дискурса.
2. Этнокультурные параметры детской эмоциосферы могут быть выделены как на уровне языка (системы), так и на уровне его речевой реализации. Социокультурный аспект оказывает кардинальное воздействие на формирование семантики детской речи.
3. Способы вербализации базовых эмоций русских и немецких детей совпадают по своим качественным лексикографическим показателям и различаются по количественным: немецкие словари практически не отражают лексические единицы, обозначающие детские эмоции, в русском словарном материале детские эмоции отражаются в десятках лексем и фразеологизмов.

4. Параметры детской эмоциональной коммуникации в рассматриваемых лингвокультурах отличаются диффузностью семантики и лабильностью употребления языковых средств. При этом русский детский дискурс обладает большей степенью эмоциональной интенсивности по сравнению с немецким.

**Теоретическая значимость диссертации** заключается в том, что в ней на основе современных исследований в области теории языка выявляется национально-культурная специфика вербализации эмоций в речи детей; во-вторых, работа вносит определённый вклад в исследование эмоциональной сферы детского дискурса; в-третьих, в работе использован структурно-функциональный анализ способов вербализации эмоций в русской и немецкой лингвокультурах, которые намечают пути для комплексного исследования типологических характеристик эмоциональной сферы национальных лингвокультур.

**Практическое значение работы** видится в том, что результаты проведенного исследования могут найти применение при разработке семинаров по межкультурной коммуникации, спецкурсов по проблемам детской языковой личности, практических занятий по переводу, а также при написании курсовых и дипломных работ.

**Апробация работы и публикации.** По материалам исследования были подготовлены и прочитаны доклады на научных конференциях и семинарах как российских, так и ближнего зарубежья: X Виноградовские чтения “Текст как объект лингвистического анализа” (Москва, ноябрь 2007 г.), VI Степановские чтения “Язык и культура. На материале романо-германских и восточных языков” (Москва, апр. 2007 г.), Международная научно-практическая конференция (Вильнюс, апр. 2008 г.), Научно-практическая конференция (Орел, май 2008 г.). Основные положения исследования нашли отражение в 10 публикациях, из которых 3 – в сборниках ВАК.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, включающей 399 наименований.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** определяется объект и предмет исследования, обосновываются его актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются основная цель и конкретные задачи, называются исследовательские методы, излагаются положения, выносимые на защиту.

Первая глава **“Теоретические предпосылки выявления особенностей вербализации эмоций в детской коммуникации”** посвящена рассмотрению детской речи как объекта исследования в науке о языке, определению коммуникативных параметров языковой личности ребенка, социокультурной среды ее формирования, описанию специфики детской эмоциональной сферы и этнокультурных характеристик детской эмоциональной коммуникации.

Изучение детской речи и способов вербализации эмоций в национально-культурном аспекте требует очерчивания круга понятий и терминов, которыми мы оперировали в процессе исследования.

Поскольку основное внимание мы уделяем речи детей в возрасте от трех до шести лет, то понятие «детская речь» мы отождествляем с термином «связная речь» (Алексеева, Яшина 1998). Связная речь детей – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные законченные отрезки. Основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. Таким образом, связная детская речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания.

Основная функция связной речи (как взрослых, так и детей) – коммуникативная. Функция осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. При этом речь взрослых – это основной источник, из которого дети получают образцы родного языка, культуры родной речи, национальной специфики языкового мышления.

Развитие связной речи у детей происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. При этом в подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно эмоционального общения с взрослыми закладываются основы не только будущей связной речи, но и базовые параметры детской языковой личности.

Детская языковая личность – продукт конкретной социокультурной среды, результат проявления внутреннего мира ребёнка в законченных высказываниях и текстах в условиях национальной традиции их формирования. Между языком, национальной культурой и языковой личностью ребёнка прослеживается глубинная аналогия. Ребёнок как никто другой зависит от окружающей его языковой культуры и является почти идеальным носителем её сущностных характеристик.

Понятие «детская языковая личность» непосредственно соотносится с категорией «детская языковая картина мира», которая имеет специфические признаки, не всегда совпадающие с «взрослой» языковой картиной мира. Выявление признаков детской картины мира происходит на пересечении интересов лингвистики, психологии, педагогики и ряда других дисциплин. В своей работе мы учитываем концепции К. Бюллера, В. Штерна, Ж. Пиаже, А. Валлона, С. Л. Рубинштейна, а также психолингвистические разработки в области изучения особенностей детской речи Н. И. Жинкина, А. М. Шахнаровича, Н. М. Юрьевой и др.

Языковая картина мира находит своё отражение в особенностях дискурсных построений. Детский дискурс не представляет в этом смысле исключения. Он по определению подвижен, динамичен. При этом его формирование напрямую зависит от коммуникативных и социолингвистических параметров национального дискурса. К общим характеристикам детского дискурса можно отнести его ярко выраженные коммуникативные признаки,

одним из которых является ориентация на готовые и прямые образцы – «взрослую» систему языка, или просто систему языка.

Детский дискурс рассматривается как форма реализации детского языка в динамике текстовой организации речи в процессе коммуникации. Дискурс представляется, с одной стороны, как речевая деятельность, с другой стороны, как – результат этой деятельности, законченная повествовательная конструкция взаимосвязанных семиотических уровней производства смысла. Речь ребёнка формируется (особенно на начальном этапе) в процессе каждодневного общения с родителями и близкими, поэтому обыденный регистр коммуникации может быть рассмотрен в качестве ключевого для исследования детского дискурса. Под детским дискурсом мы понимаем детскую речь, взятую в событийном аспекте с учётом её этнокультурных составляющих. Сюда же мы включаем социокультурные константы формирования языковой личности ребёнка и когнитивно-коммуникативные параметры детской эмоциосферы.

Когнитивно-коммуникативные признаки детской эмоциосферы представляют собой сложный комплекс проявлений внутреннего мира ребёнка. Эмоциональные концепты, входящие в тезаурус языковой личности взрослого и ребенка, чаще всего не совпадают по своему содержанию, хотя это различие далеко не всегда очевидно. Тем большую значимость для экспликации подобных случаев имеют данные детской речи.

Одним из ярких индикаторов эмоций выступают синтаксические конструкции, ибо для выражения мысли и эмоции недостаточно отбора только лексического материала, необходимо правильное и четкое установление связи между словами и группами слов. В современном языкознании признанным считается тот факт, что для построения адекватной лингвистической теории существенны данные, относящиеся к закономерностям детской речи. Синтаксис в отличие от лексики и фразеологии не обладает четкой стилиевой окраской своих единиц, но именно синтаксис таит в себе огромный стилистический потенциал для передачи эмоционального состояния индивида.

Рассматривая язык как регулирующий механизм коммуникативного поведения ребёнка, попытаемся определить лингвистические основы этнокультурного анализа языковой личности и национальных типов коммуникации.

Лингвистическая основа изучения детской языковой личности и эмоциосферы может строиться по следующим позициям:

1. Детская языковая личность манифестируется в языке и является параметром постоянной интенсивности в коммуникативном поведении ребёнка.
2. Исследованию этнокультурного аспекта вербализации эмоций предшествует их анализ как единиц языка.
3. Для изучения национально-культурного компонента детского высказывания и особенностей эмоциональной коммуникации наряду с чисто лин-

гвистическими методами применяются и методы когнитивной лингвистики, этнолингвистики, психоллингвистики, лингвокультурологии.

Вышесказанное предполагает, что языковая личность ребёнка рассматривается в контексте соотнесенности с национальной знаковой системой родного языка.

Эмоциональность есть общее свойство детской речи и может служить базовым элементом для выявления её национально-культурных признаков. В детской речи эмоциональный образ создается в основном на базе нормативной семантики языковых средств.

В современном языкознании все более растущее внимание исследователей привлекают проблемы, связанные с исследованием проблем когнитивности, а эмоции рассматриваются также как специфическая, своеобразная форма когниции, отражения и оценки окружающей человека действительности (Вольф 1985; Гак 1996).

Слова, вступающие во взаимодействие в языке ребёнка, получают различные смысловые смещения по отношению к нормативным значениям, а эти смещения и формируют эмоциональный образ в его законченном виде и в соответствии с детской языковой картиной мира и типологией детской коммуникации.

Национально-культурные характеристики детской речи могут быть также рассмотрены по отношению к фреймовым структурам национальной коммуникации. Наши знания о мире организованы в сознании в виде фреймов. Фреймы представляют собой единицы, организованные вокруг некоторого концепта. Это пакеты информации, хранимые в памяти или создаваемые в ней по мере необходимости из содержащихся в памяти компонентов, обеспечивающие адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций (Минский 1978, 250-338).

Каждый язык соотнесен с определенной системой концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающей из окружающего мира. Главная роль, которую играют концепты в мышлении, – это категоризация объектов, установление ценностного и эмоционального отношения субъекта к объекту. Обладая более четкой, нежели концепт, структурой, фреймы могут использоваться для моделирования концепта.

Детская концептосфера с необходимостью опирается на эмоции и структурируется ими. Фреймовые структуры как способы представления стереотипных ситуаций и ожиданий, связанных с последними, обеспечивают валоризацию и закрепление базовых компонентов как взрослой, так и детской коммуникации, формирующих стержневые ментальные и психологические инстанции личности (Седых 2004). Внутри ситуаций детского общения с необходимостью могут быть выделены несколько основополагающих фреймов, такие как: фреймы *приветствия, просьбы, жалобы, отказа*. В этих фреймах коммуникантам (взрослый и ребенок) приписываются специфические функции, позиции, качества и отношения. Фреймы определяют также,



какие виды действия могут быть совершены. Коммуникативные функции задают набор возможных социальных и языковых действий. Функции фреймов универсальны, способы же их вербализации этнокультурно обусловлены.

Следует сказать о том, что терминологический аппарат исследования этнокультурных способов вербализации детских эмоций находится в процессе становления эпистемологических и операциональных категорий. К ним относятся такие понятия, как детская речь, детская эмоциосфера, детская языковая личность, детская языковая картина мира, детский дискурс и др. Аттракционные точки данной исследовательской парадигмы находятся в поле выявления корреляций «взрослого» и «детского» узуса с параметрами общенациональной обыденной коммуникации.

Детство – время активного социального «развертывания» растущего человека, освоения им языка, социокультурных достижений, период пробы и самоопределения себя в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах (Иванова 2005, 31). Мир детства существует как субъективная реальность, для которой характерны специфические особенности восприятия и познания социального окружения, а также своеобразные способы конструирования языка и того культурно-воспитательного пространства жизнедеятельности, где живет и воспитывается ребенок.

Интерес к детской речи неуклонно возрастает. Исследования речи детей расширяют представления о языке, что способствует включению детской речи в область практического и теоретического языкознания.

Различные вопросы развития речи ребенка рассматривались и рассматриваются исследователями как в нашей стране, так и за рубежом. Фундаментальными трудами в области исследования детской речи являются работы А.Н. Гвоздева и К.И. Чуковского. Значительный вклад в исследование детской речи внесли Д.Б. Эльконин, Ф.А.Сохин, С.Н. Цейтлин, В.К. Харченко, В. Штерн, Е.Н. Миллер, Х. Куппер, Е. Росси, Л.В. Шмидт.

Первые систематические описания детской речи появились в середине XIX века. С 20-30 годов XX века начинается интенсивное изучение развития речи в современной детской психологии, а далее в онтолингвистике, психолингвистике и других науках, занимающихся изучением языка и речи вообще и детской речи в частности. С развитием онтолингвистики научная общественность признала правоту В.А. Богородицкого, И.А. Бодуэна де Куртене, Л.В. Щербы, А.А. Реформатского, призывавших к изучению детской речи. Глубокое объяснение ряду распространенных в речи детей явлений дал К.И.Чуковский. Непреходящая научная ценность книги «От двух до пяти» выявилась в последние десятилетия со всей определенностью.

Детская речь интересует языковедов с различных точек зрения. Прежде всего, ставится вопрос о том, влияет ли она и как влияет на развитие языка, как особенности овладения языком оказываются причиной тех или иных изменений в его структуре. Усвоение языка происходит в речевом общении, а так как последнее является ведущим фактором развития языка, то анализ

процесса овладения языком, возможно, выявит некоторые специфические факторы языковых изменений.

Собственно лингвистическое изучение детской речи началось в психолингвистике (психолингвистике развития), детская речь рассматривалась как речевая деятельность, которой свойственно употребление специфических средств для речевого общения, таких как: междометия, эллиптические конструкции, повторы и так далее [Леонтьев 1972; Лурия 1956; Жинкин 1958; Snow 1977]. К универсальным параметрам детской речи традиционно относят детерминизм формы языковых знаков, большое количество звукоподражаний и изобразительных слов, употребление нерегулярных форм по регулярным моделям, окказиональное словообразование, диффузность семантики лексем, случайности номинации при общении. Эти особенности определяются средствами общения детей, а также иным по сравнению с взрослым уровнем общения.

Психолингвистический подход к изучению детской речи позволил решить вопрос о главных закономерностях развития детской речи при формировании грамматических и семантических обобщений в процессе предметной деятельности и формировании на этой основе способности иерархической организованной системы элементов и правил их функционального использования. Компоненты языковой способности подразделяются на фонетические, лексические, грамматические, семантические, что соответствует определенным уровням языка, не будучи тождественно им, представляя собой результат отражения и обобщения соответствующих единиц языка и правил их функционирования. Формирование компонентов языковой способности осуществляется по универсальным признакам, независимым от специфики конкретного языка.

Детская речь обладает определёнными прагматическими параметрами. Термин “прагматика” рассматривается с разных позиций. Мы разделяем точку зрения, которая трактует ее как компонент грамматики, содержащий правила интерпретации эмоционально окрашенных реплик в разговоре. В этой интерпретации выявляются следующие эпистемологические позиции:

- мотивировка высказываний ребенка;
- классы речевых средств, которыми пользуется ребенок в той или иной речевой ситуации.

Нам также близки принципы изучения “нестандартного” употребления языка, так как именно в этом случае детская речь и эмоции детей рассматриваются более полно. Это так называемая “конверсационная” прагматика эмоций – прагматика разговора, которая опирается на общие принципы исследования человеческой деятельности и эмоций. Мы придерживаемся этой концепции еще и потому, что в этом случае устанавливаются цели и результаты использования языка в жизни людей, а также в области семантики – значения употребляемых слов и выражений.

Отечественными и зарубежными исследователями рассматриваются различные аспекты речевого развития ребенка: фонетика и интонация, лекси-

ка и семантика, грамматика, развитие синтаксиса и семантики, речевое общение, диагностика речевого развития, развитие словаря. По нашему мнению, исследование детской речи является важным моментом в изучении языка вообще и развитии ребенка как личности, в частности.

В последнее время интенсивно изучаются так называемые детские инновации – речевые факты, представляющие собой отступления от действующей в языке литературной нормы. Выясняются причины детских инноваций, что проливает свет на сложность взаимоотношений между системой и нормой в современном языке [Якобсон 1985; Цейтлин 2000]. Онтолингвистическое рассмотрение эмоциональной стороны детской речи с необходимостью предполагает комплексный подход к её изучению. Детская речь трактуется как один из аналогов речи взрослых, которые являются доминирующими носителями национальной культуры и языка. Целостность и связность детской речи – суть базовые компоненты, обеспечивающие возможность её изучения в рамках конкретной лингвокультуры.

Говоря о языковой компетенции ребенка, следует сказать и о том, что в возрасте от 3-х лет и старше ребенок переходит от этапа голофраз и довербального этапа до стадии овладения структурой диалога. В этот период отмечается присутствие коммуникативных актов инициации к взаимодействию со стороны ребенка, умения адекватным образом реагировать на вопросы взрослых и сверстников, способности начинать и поддерживать тему (или микротему) диалога, добавлять новую информацию к тому, что передаётся инициативной репликой другого коммуниканта.

Формирование коммуникативной компетенции ребёнка неотделимо от специфического конструктивного воздействия национального языка. Можно сказать, что коммуникативные составляющие детского эмоционального дискурса напрямую коррелируют с непосредственным языковым наполнением речевых структур и механизмами грамматического построения высказываний на родном языке. В этом смысле можно говорить о языковой типологии детской коммуникации.

Становление языковой компетенции ребёнка представляет собой поэтапный процесс онтологизации языковых и коммуникативных категорий. Преобладающим способом языкового освоения действительности выступает диалогическая речь. Ключевые национально-культурные признаки детской языковой личности могут быть выделены в русле функционирования коммуникативной схемы «взрослый ↔ ребёнок» (Седых 2004).

Социальный опыт, передаваемый ребёнку взрослыми, относительно консервативен и имеет свою идеологическую окраску в каждой лингвокультуре. Идеология понимается здесь как система нравственных, религиозных, эстетических, философских взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности. Содержание и сам факт существования идиоэтнических представлений о реальности обусловлены социальной и культурной средой существования этноса.

Речь ребенка развивается на основе двух фундаментальных психокогнитивных механизмов – подражания и обобщения под влиянием социокультурной среды. С момента рождения ребенок испытывает на себе формирующее воздействие конкретного лингвокультурного континуума, который обусловлен этнопсихическими особенностями той нации, к которой принадлежит ребенок.

Наблюдения за процессом функционирования детских словообразовательных моделей показывает, что в их основе лежат усвоенные ребенком грамматические наблюдения, стереотипы, которые приобретают определенную эмоциональную окраску, ребенок применяет их к новым словам в различных жизненных ситуациях. Ребенок еще не может знать, например, что в русском или немецком языке существуют различные формы глаголов, склонения существительных. Ребенок пытается передать в слове наиболее точно особенность наблюдаемого факта, свое эмоциональное состояние и настроение. Интерес к слову и его эмоциональной окраске вызывает у детей внимание к образным выражениям, эпитетам, сравнениям. В раннем возрасте речь ребенка сохраняет ярко выраженный ситуативный характер. Она экспрессивна, отрывочна и подчас аграмматична. В передаче событий, вызвавших яркие эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении.

Детское освоение мира в значительной мере осуществляется в языковых формах и связано с когнитивной, эмоционально-экспрессивной и эстетической функциями языка. Так, формирование категориального аппарата мышления невозможно представить вне семантики слов и синтаксических структур, при помощи которых оформляется поступающая извне информация, а эмоционально-экспрессивный аспект становления языковой личности напрямую связан с психосоматическими особенностями детского организма. Со своей стороны эстетический потенциал общенационального языка своеобразно преломляется в детском словотворчестве.

Детская субкультура является тем смысловым пространством, в котором осуществляется формирование личности ребенка в «горизонтальной плоскости» (Иванова 2005, 31). Содержание детской субкультуры – игры, детский фольклор, творчество детей, детские рисунки и т.д. Ребенок еще не научился говорить, а уже умеет шутить. Шутя, ребенок познает мир и преодолевает трудности усвоения не только новых понятий или отношений, но и национальных форм коммуникативного поведения.

Важнейшим механизмом формирования национальных способов коммуникации детей является исторически сложившийся в обществе комплекс социокультурных и психологических установок, под влиянием которых вырабатывается один и тот же тип мышления. Сходное отношение к окружающему миру, стереотипы восприятия лежат в основе ряда понятий и представлений, выражающихся в национально-культурных схемах как общего, так и коммуникативного поведения. Доминантные коммуникативные модели детского эмоционального речевого поведения могут быть выделены, в частно-

сти, на основе анализа предпочтений употребления того или иного языкового материала.

В последнее время широко распространенным типом анализа фактического материала является концептуальный анализ языковых представлений о действительности, в частности, исследования эмоциональности быденного языка, например, в работах В.И. Шаховского, В.И. Карасика, Н.А. Красавского. Эмоциональность быденного языка основана на субъективных представлениях людей о реальности, диктуемых формами национального языка, сочетаемостью его элементов, совместимостью / несовместимостью языковых образов.

Эмоциональная составляющая языкового знака как бы рисует “лингвистический портрет” сообщаемой информации, который не является точной копией предмета мысли по определению, но ярко и зримо предстает в сознании говорящего (с перспективой его адекватного воспроизведения в воображении адресата) на основе выделения существенных (максимально информативных) для данной языковой общности признаков.

«Детская» концептосфера также как и «взрослая» обладает рядом отличительных признаков на функционально-семантическом уровне. Эмоциосфера ребёнка как неотъемлемая часть общенациональной концептосферы фиксирует представления ребёнка о комплексе этнокультурных ценностей. С первых мгновений своей жизни ребенок усваивает комплекс ценностных установок через языковой механизм, вертикальная ось которого предписывает ему свою логику восприятия, мышления, способов креации. При отсутствии подчинительного стержня определенной этнокультурной традиции здание аффективного комплекса может разрушиться, ценности модифицироваться и личностное восприятие частично или полностью выйти из-под глобального социокультурного контроля (Седых 2004).

Эмоциональное состояние представляет собой ментальную основу коммуникативного поведения ребёнка и отражается в языковой картине мира любой этнокультурной общности. Общечеловеческие эмоции специфически преломляются в языковой картине мира каждого конкретного этноса и в языковой картине мира ребенка. В этом смысле можно говорить об этнокультурных способах языкового оформления детской эмоциосферы и эмоциональной коммуникации.

Во второй главе **“Типологические характеристики отражения эмоций в русской и немецкой лингвокультурах”** рассматривается специфика проявления базовых эмоций русских и немецких детей и их языковое выражение, обосновываются лексикографические и интерпретативные способы описаний детского эмоционального мира, в сопоставительном аспекте выявляются и анализируются лексико-синтаксические индикаторы эмоционального состояния ребенка и коммуникативные параметры детского эмоционального дискурса.

Все эмоции, как взрослые, так и детские можно разделить на базовые и периферийные. В своем выборе мы руководствуемся в частности основными

положениями концепции З.Ю. Балакиной, которая выделяет базовые индоевропейские эмоциональные концепты “*страх*”, “*радость*”, “*печаль*”, “*гнев*” (Балакина 2006). Критерий выделения наименований периферийных эмоций основан на принципе родовидовых отношений между лексемами-эмотивами и на учёте уровня эмоциональной напряженности употребления языкового материала. Например, гипероним “радость” в русском языке имеет соответствующие гипонимы: *веселье, утешение, ликование*.

Языковые обозначения эмоций используются в речи при их осознанном употреблении или описании, то есть при намеренном словесном выражении говорящим своего эмоционального состояния. При этом языковые обозначения эмоций варьируются в четырех лексико-грамматических классах: междометиях, существительных, глаголах, наречиях.

Употребление междометий в детской речи в раннем возрасте характерно как для немецкой, так и для русской лингвокультуры. Междометия в речи взрослых и детей играют роль интенсификаторов эмоций, но коммуникативное поведение детей более эмоционально, что, в частности, проявляется в высокой частотности междометий в детском эмоциональном дискурсе. Характерной чертой детского эмоционального узуса, как для немецкого, так и русского языков, является широкое использование уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Немецкие и русские дети употребляют не только большое количество междометий, но и существительных, прилагательных, глаголов для выражения своего позитивного отношения к референту, соответственно, для выражения положительных эмоций. Например, употребление прилагательных: *сэдкий (сладенький), умкий (умненький), хавосый мой (хороший мой), ибимый мой (любимый мой), маенький (маленький) улиленок-маленькая улитка – три года, добровый (добрый), плюсный (хороший)*. В немецком языке: *danch (dantschig), (милый, ласковый), schuk (schnucke) (милый, привлекательный), joli (милый) (3 Jahre) u. s. w.*

Следует сказать о том, что трехлетние дети распознают “печаль” лучше, чем “страх”, “радость” лучше, чем “гнев”, к шести годам они свободно могут идентифицировать коммуникантов как по лицевой экспрессии, так и по вербальным способам выражения эмоций. Это касается как базовых, так и периферийных эмоций.

Формирование у детей от трех до шести лет представлений о собственных эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей. Возможность понимания “другого” основана на универсальном психологическом механизме интериоризации, то есть, понимании “внешнего” через “внутреннее”, при этом внутренний мир ребёнка формируется в процессе активного эмоционального постижения внешнего мира.

Способы вербализации эмоций выражают состояние ребенка и его отношение к объекту. Они позволяют ему относительно надежно оценивать свое состояние и воздействие факторов окружающей среды, предвидеть это воздействие.

Как показывают наблюдения, при выражении отрицательных эмоций немецкие дети более сдержаны и употребляют меньшее количество лексических единиц. Русские дети более изобретательны в этом плане и более эмоциональны, часто употребляя грубые слова и выражения:

- дуак (дурак); зюка (злюка), пидуак (придурак) (3 года); ябеда, сопляк (пять лет); Бака-Ека (Бабка-Ежка – Баба-Яга) (три года); беспорядочница (женщина, допустившая беспорядок) (шесть лет); господенок, господиненка (четыре года); зависнека-завистник (четыре года); пьянцевый-пьяный (пять лет); руганец-когда кто-то ругается (четыре года); убиец-убийца (шесть лет); хулиганский-относящийся к хулиганам – четыре года (четыре года); бяка-воняка (три года);

- Dumf (Dummkopf)- дурак (пять лет); Dulak (Dummlack) – болван (четыре года); Norgelsuchter-придира (пять лет); Streithahn-задира (четыре года); Unfuger-безобразник (шесть лет).

детские эмоции – это свойственные каждому ребёнку психологические реакции на “хорошее” и “плохое”. Это наши тревоги и радости, наше отчаяние и наслаждение. Эмоции обеспечивают нам тягу к переживанию и сопереживанию, поддерживают интерес к жизни и окружающему миру. Анализ способов вербализации базовых эмоций путем определения референтно совпадающих, частично совпадающих и несовпадающих элементов позволяет вплотную подойти к описанию специфики национальных признаков эмоционального поведения в исследуемых лингвокультурах.

Проанализируем эмоциональные речения в немецкой и русской детских лингвокультурах на основе данных приведенных ниже таблиц:

Эмоция “радость”

Русский язык	Немецкий язык
Существительные (наличие маркированных суффиксов)	Существительные (наличие маркированных суффиксов)
<i>Пека - пенка, лака – лапка, зачка – задачка, мамока – мамочка, пачка - папочка и т.д.</i> <i>Буля – бабуля, деля – дедуля, лупля – лапуля и т.д.</i> <i>Поросеночек, цыпленочек и т.д.</i>	<i>Gischpel (пенка), Ganserl (гусеночек), Stamperl (стаканчик) u.s.w.</i> <i>Opi (дедуля), Omi (бабуля)</i> <i>Kralen - Krachlein (пистолетик), Vulen - Buchlein (книжечка)</i> <i>Hochn - Hauschen (домик)</i>

Эмоция “страх”

Русский язык (наличие наречий и глаголов)	Немецкий язык (наличие наречий и глаголов)
<i>Стаина – страшно, тема – темно, исика высоко;</i> <i>Я баись – я боюсь, меня страшит – мне страшно, меня темнит – мне темно, я исико баись нимаца – я боюсь высоко подниматься и др.</i>	<i>Schreki – schrecklich (страшно), furchba – furchtbar (страшно), furchlich – furchterlich (страшно), dunl – dunkel (темно), finsr – finster (темно);</i> <i>Ich ab Ans – ich habe Angst (я боюсь), hirs dunl – hier ist dunkel (здесь темно)</i>

## Эмоция “печаль”

Русский язык (наречия, отрицания с глаголами, прилагательные)	Немецкий язык (наречия, отрицания с глаголами, прилагательные)
<i>Поха – плохо, скуша – скучно; И буду – не буду, и фатю – не хочу; Пахая – плохая, гусный – грустный.</i>	<i>Schlech – schlecht (плохо, плохой), tot (мертвый); Ich will ni – ich will nicht (я не хочу), ich wer ni – ich werde nicht (я не буду), ich kan ni – ich kann nicht (я не могу), ich dar ni – ich darf nicht (я не могу);</i>

В русском языке для выражения эмоции “печаль” дети, как и взрослые, употребляют в своей речи в основном наречия, глаголы с отрицанием или прилагательные. В немецком языке дети употребляют наречия и глаголы обязательно с личными местоимениями, в то время как русские дети их просто опускают в своей речи.

## Эмоция “гнев”

Русский язык (существительные, глаголы в повелительном наклонении)	Немецкий язык (существительные нейтрального регистра, глаголы (обязательное присутствие других частей речи))
<i>Дула – дура, дулак – дурак, пакса – плакса, кулиса – курица и т.д.; Ди – уйди, ни дам – не дам, отдай и т.д.</i>	<i>Gasl – Ganserl (глупая девочка), Wahn – Weinchen (плакуша), Aschi – Arschi (сопляк), Dumle – Dummerle (дурачок), Ranze – Raunze (придурка), balba – ballaballa (придурковатый)</i>

Из перечисленных базовых эмоций русских и немецких детей в высказываниях полностью совпадает референция эмоции “радость”, не совпадает референция эмоции “гнев”, частично совпадают референции эмоции “страх” и “печаль”.

Итак, способы вербализации базовых эмоций русских и немецких детей в общих чертах совпадают (специфическое эмотивное употребление прилагательных, междометий, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, наречий). С точки зрения специфических способов вербализации эмоций русский детский дискурс отличается большей эмотивностью в отличие от немецкого детского дискурса. Это наглядно можно увидеть в использовании приведенного выше языкового материала. В возрасте от трех до шести лет особое значение приобретают для ребенка его переживания, которые выражаются различными способами. Ребенок в этот период времени имеет разнообразные внутренние состояния, хотя еще полностью не осознает их. Благодаря расширению связей с взрослыми и речевому общению с ними и со сверстниками у ребенка возникает осмысленная ориентировка в своих переживаниях, модифицируется его эмоциосфера, обогащаются способы вербализации эмоций.



Специфичность эмоционального состояния ребенка находит свое отражение как в словарных дефинициях, так и в описательно-толковательных высказываниях об эмоциональных состояниях детей и взрослых.

Эмоциональное состояние ребенка находится в постоянном движении, изменении, как и сам ребенок и приобретаемый им в процессе взросления опыт. Поэтому каждый ребенок имеет свой конкретный индивидуальный эмоциональный мир, который формируется, тем не менее, на базе национально-культурной эмоциосферы.

Выбор для анализа лексически выраженных номинаций эмоций обусловлен категориальным статусом: существительные напрямую связаны с явлениями абстрактного мира, междометия с эмоциосферой ребенка, наречия с обстоятельственным восприятием окружающего мира, глаголы с образно-ценностной составляющей действия. Решение исследовать лексикографические способы описания эмоционального состояния ребенка обусловлено, во-первых, максимальной онтологической близостью его составляющих и, во-вторых, стремлением изучить конкретный материал языкового выражения эмоций в динамике.

Анализ этимологических словарей, справочников показало, что как в немецком, так и в русском языках обнаруживается первичность появления базисных эмоций, таких как: *радость, печаль, страх, гнев*. В немецком и русском языках все номинанты базисных эмоций лексикографируются при помощи родо-видовых и релятивных определений – *Angst, Freude, Zorn, Trauer* – *страх, радость, печаль, гнев*. Базовые эмоции взрослых и детей практически совпадают по способу выражения, различна лишь степень эмоциональной окраски.

В “Большом немецко-русском словаре” *Angst* – *страх* перед кем-либо, чем-либо. В сопровождении лексемы – *tierische* - эмоциональное значение слова усиливается и появляется оттенок чего-то жуткого, несравнимого ни с чем, так называемый “животный” страх. В окружении слов – *j-m Angst einjagen (machen)* – *нагнать страху на кого-либо (дословно – кому-либо делать страх)*– употребляется с оттенком жути, то есть испугать кого-либо так, что человеку становится жутко. *Angst vor j-m, vor etw. (D) haben* – *бояться кого-либо, чего-либо (дословно – иметь страх перед кем-либо, чем-либо)*. В данном случае имеет место просто страх, но безо всякой экспрессии, без особого усиления. *J-n in Angst versetzen* – *испугать кого-либо (дословно – кого-либо в страх перемещать, переводить)*, то есть немного подшутить над кем-либо, так сказать ради смеха, не имея ввиду ничего серьезного. *In Angst um j-n sein* – *бояться за кого-либо, беспокоиться о ком-либо (дословно – в страхе около кого-то быть)*. *In tausend Angsten schweben* – *трепетать от страха (дословно – находиться в тысяче страхов)*. *Vor Angst vergehen* – *умирать от страха (дословно – перед страхом протекать)*, то есть настолько должно быть страшно, что человек не может сдвинуться с места (Лейн, Мальцева 2001).

В русских эквивалентах присутствует несколько другое эмоциональное оформление, а соответственно и другие видовые семантические признаки.

*Страх* – это боязнь, жуть, испуг, опасение, оторопь, робость, трепет, ужас – все эти слова объединены значением состояния тревоги и беспокойства перед грозящей опасностью. При лексикографическом описании эмоционального состояния ребенка мы исключим из описания такие состояния, как: *оторопь, трепет, жуть, робость, опасение*, так как для детей они могут трактоваться как нерелевантные. *Страх* выражает более абстрактное понятие, чем *боязнь*. *Жуть* – чувство тоски и страха. *Испуг* – сильное душевное волнение, чем-либо вызванное. *Опасение* – предположение о будущей опасности, способной вызвать страх. *Ужас* – сильный страх.

Исследование показало, что лексикографические и интерпретативные представления эмоционального поведения русских и немецких детей показывают, что детские номинации активно метафоризируются. При этом лексикографическое толкование эмоций не обнаруживает принципиальных различий. Для обозначения эмоций характерно употребление соматических и каузаторных дефиниций. Немецкие словари практически не отражают лексические единицы, обозначающие детские эмоции, а в русском словарном материале детские эмоции отражаются в десятках лексем и фразеологизмов.

Эмоциональная речь ребёнка предоставляет неисчерпаемый материал для выявления как лексических, так и синтаксических индикаторов соответствующего психического состояния. Такие из них, как эллиптические высказывания встречаются в речи детей, начиная с четырехлетнего возраста. Эта особенность характерна для детской речи представителей обеих рассматриваемых лингвокультур.

В детской речи отмечается общая тенденция к изменению параметров супraseгментных средств для выражения положительных и отрицательных эмоций. Начиная с трехлетнего возраста, появляются слова с прямо противоположным значением, употребляемые ребенком в состоянии гнева:

- в немецком языке: *nicht gemacht – gemacht* (не делай, нельзя – нет лязя);

- в русском языке: *нельзя это делать – (ребенок) нет лязя; нелепость – (ребенок) лепость; ненависть (четырехлетний ребенок) нависть; нечаянно - (ребенок) чаянно.*

В данном случае ребенок в русском языке убирает отрицание, образуя слова с положительным значением. Во взрослой речи это неприемлемо. В немецком языке ребенок не употребляет противоположных слов, так как ему нечего от них убирать, в них нет приставок с отрицательным значением, они сами несут отрицательный смысл.

В детской речи часто можно встретить усилительные сложные прилагательные, например: *zuckersuss* (сладенький – но в речи взрослых-это сладивый), *kreideweiss* (белый как мел), *pechdunkel* (чернющий), *rabenschwarz* (иссиня-черный), *leichenblass* (мертвенно-бледный), *nagelneu* (новехонький) и другие. Смысловая структура у таких прилагательных может быть затемнена, например: *pudelnass* (*nass wie ein Pudel*) (промокший до нитки), *mausetot* (*tot*

*wie eine tote Maus*) (мертвехонький), *goldfroh (wie man sich an dem Golde freut)* (золотой, золотехонький).

Усилительные прилагательные в детской речи можно рассматривать как образные, эмоционально насыщенные синонимы элятивы – употребление в речи сравнительной и превосходной степеней прилагательных: *hochste Zeit* (пора), *im höchsten Norden* (на Крайнем Севере), *im schlimmsten Fall* (в худшем случае), *das süsseste Lacheln* (притворный смех), *in dunkelster Nacht* (темной-претемной ночью).

Выделение и анализ лексико-синтаксических индикаторов в речи детей связано с функционированием психического механизма эмоций при оценке событий, описываемых в реальном или выдуманном мире. В русских словарях детские эмоции отражаются и семантизируются на основе более объемного, чем в немецких словарях, лексического материала (около 750 в русском языке и около 650 – в немецком). По мере накопления дискурсного опыта ребёнок употребляет более сложные синтаксические конструкции, при этом речь детей-руссофонов отличается большим количеством модификаций порядка слов, тогда как речь немецких детей более унифицирована с точки зрения нормативного синтаксиса.

Анализ прагматической составляющей детской речи не ограничивается рассмотрением словарного значения языковых единиц, наполняющих эмоциональные высказывания. Коммуникативный кодекс функционирует в речевом поведении как взрослых, так и детей. Результаты его воздействия проявляются и на сознательном, и на бессознательном уровнях. Коммуникативный кодекс регламентирует речевые цели (иллокутивные смыслы) и содержание пропозиции. Особенно важно обратить внимание на прагматическую связь между иллокутивными функциями и истинностью предложения.

Ценностные суждения, которые можно наблюдать в детской речи, в подавляющем большинстве своём эмоционально окрашены. Язык оценок, характерный для детской речи, хорошо приспособлен к употреблению в ситуации принятия решения. Оценка в детской речи, как правило, выражается предикатами, которые принимают особую форму и внутреннее содержание, которое зависит от коммуникативной ситуации. Например: если ребенок утверждает, что это хорошая игрушка (*мая игуска халосая, ана лутсее твоей – моя игрушка хорошая, она лучше твоей* – Оля 3 года), то это значит, что у этих предметов ребёнок выделяет и оценивает ряд признаков в русле индивидуальной сопоставительной системы с перспективой их валоризации в будущем.

Прагматические характеристики детских эмоций в рассматриваемых лингвокультурах связаны с высокой экспрессивностью детской речи. К языковым маркерам детской эмоциональной прагматики относятся: повтор, риторический вопрос, гипербола, литота. В общих чертах прагматика в русской и немецкой лингвокультурах совпадает, что ярко манифестируется в практически идентичных образно-символических и ассоциативных рядах, выстраиваемых в синтагматическом пространстве детского дискурса.

Вслед за Э. Бенвенистом [1974] мы рассматриваем дискурс как речь, вложенную в уста ребёнка и обладающую достаточно высокой степенью субъективности и эмоциональности. Коммуникативные составляющие детского дискурса связаны с функционированием языковых единиц в реальном общении: «...сама «компетентность» в языке является результатом развития его применения и <...> только в процессе активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка» [Лурия 1975,148]. Детский эмоциональный дискурс рассматривается в динамике его функционирования, как неотъемлемая часть процесса формирования эмоциональной структуры личности индивида. Непосредственная связь детского дискурса с языковым функционированием определяет основное направление выделения коммуникативных признаков эмоциональной речи на основе корреляций с языковыми структурами национальных языков.

К основным параметрам детского эмоционального дискурса немецких и русских детей (от трех до шести лет) относятся следующие категории:

1. Типология лексем.
2. Лексико-семантическая сверхгенерализация.
3. Омнимические построения.
4. Специфика функционирования фреймовых структур.

К типам слов детского лексикона этого возраста (от трех до шести лет) относятся:

а) протослова:

в русском языке: *э / а – лужа, вода; пх – горячая печка; км – все неизвестное; бух – упал; ва – больно; кх – выражение недовольства; ма – мама. Па – папа; ба – баба; ма-бу - деда бо-бо - больно; пых – горячо; охо-хо – изображение старика и другие.*

в немецком языке: *he – эй; ja-ja – а-а; aiaui-wai-wai – гав-гав, кис-кис; iik – quiiiiek – визг; iii-iii – bisch-bisch – ууу (укачивание ребенка), bah – бах, бух, pst – тс, и. s. w.*

б) конвенциональные слова:

в русском языке: *баба, бай-бай, бо-бо, деда, ляля, дядя, тетя, мама, папа;*

в немецком языке: *Papi, Mami, na-ni – да-ну, gack-gack – кудах-тах-тах, harre-harre – ням-ням, ура-ура-ура – ну-би (звук автомобиля), tsch-tsch – чух-чух (о поезде), dd-dd-dd – та-та-та (о поезде), schuut-schuut – тии-тии (стоп – о тормозах), kochchch – хпан, tu-tu-tu – ту-ту-ту (о поезде), dut-du – ду-ду (о любом виде транспорта), rah-rah – пах-пах, miau-miau – мяу-мяу, sumt-sumt-sumt – зззз, pier-pier-pier – ни-ни-ни, tripp-tripp-tripp – топ-тон-тон, klipp-klapp – хлоп-хлоп, meeh-meeh – мэ-мэ-мэ и. s. w.*

в) нормативные слова и “застывшие формулы”:

в русском языке: *молоко-мако; кукла-кука; носки-ки; иди-ди; сядь-с; букамака - булка с маслом; бибинибил - бил, бил не разбил (о яйцах);*

в немецком языке: *gluch (glücklich) – счастливый, dru (drucken) – жать, нажимать, zudn (zufrieden) – довольный, Kin (Kinder) – дети, blasch (blaschen) – пускать пузыри и. с. w.*

Лексико-семантическая сверхгенерализация основана на перцептивном сходстве между объектами (в форме, размере, звучании, общности функций, эмоций) и функционирует по модели риторических фигур – метафоры и метонимии. Метафоро-метонимические сверхгенерализации в детской речи, как детей-русофонов, так и немецкоязычных детей, основаны на общности признаков формы. Наиболее часто дети выделяют следующие признаки:

в русском языке:

”птицы” (наличие крыльев): *кар (кар) – голубь, воробей, летящий лист бумаги; га-га– гуси, утки, куры, то есть все “гусеобразные”;*

”звери” (наличие двух пар ног, а иногда и общее внешнее сходство). “*ава*” – *собака, кошка, медведь, поросенок;*

признак округлости предмета: *наблюдаем в речи многих детей - это ягода, так как она круглая. Но это может быть и яблоко, и персик, и слива, и горошек;*

признак “продолговатости” предмета: *агу-огурец, гусеница, игрушечный крокодил; нака-палка, бревно, лыжи;*

в немецком языке:

*Haustier: ia (ua) – осел, лошадка, кабанчик;*

*Vogel: gack-gack (кудах-тах-тах); krach-krach – все пернатые;*

*Raubtier: wau-ии-ии (ууу-ууу) – волки, медведи и т.д.*

Сверхгенерализоваться могут не только существительные, но и другие части речи: глаголы, прилагательные:

в русском языке:

*дай бай-бай – хочу спать, дай темно, то есть выключи свет; выражение – ма – обозначает и возьми, и дай, и расстегни, и посмотри;*

в немецком языке:

*gib – дай – обозначает дай что-нибудь, возьми на руки, возьми из рук ребенка какой-нибудь предмет; schalaus (schalte aus) – выключи – обозначает выключить свет, “выключить” кошку, чтобы не мурлыкала.*

Таким образом, ребенок нередко называет предметы лишь одному ему понятными словами. Но это не значит, что ребенок смешивает известные ему объекты. Он сначала обобщает, а затем сверхгенерализует. Следует отметить еще одно специфическое для детской речи явление – сужение значения слов. Этот приём связан с неосвоенностью границ лексического значения, когда лексема соотносится с меньшим кругом денотатов, чем в норме. Ребенок в процессе развития учится обобщать, анализировать, овладевать универсальными механизмами образования переносных значений, которыми будет пользоваться в течение всей своей жизни.

Перейдём к особенностям детской омонимии, которая рассматривается как совпадение по звучанию двух и более слов вследствие несовершенства артикуляторных возможностей ребенка. К этому явлению мы относим совпа-

дение звуковых оболочек разных слов вследствие процессов субституции согласных, сокращения кластеров, слоговой элизии, дистантной ассимиляции: *така – травка, трактор, тротуар, таракан; ми – мишка, мыло, любимый; пака – палка, тапки, шапка, черепаха, трубка, дудочка*. Фонетические модификации касаются и омонимических моделей: *мамали – сломали, помазали; дадай – доедай, достань, подавай*.

В заключении отмечается, что речевое развитие ребенка – длительный и вместе с тем постоянно изменяющийся процесс, тесно связанный с функционированием доминантных для детской коммуникации фреймов: “приветствие”, “жалоба”, “отказ”, “просьба”. Исследование показало, что фреймовые структуры, отражающие различные условия протекания коммуникативного акта, у взрослых и детей в обеих лингвокультурах практически совпадают. В пяти-шестилетнем возрасте завершается процесс формирования речи, у ребенка формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Усвоение морфологической системы немецкого и русского языков, столь интенсивно происходящее именно в дошкольном возрасте, осуществляется на основе развития у детей установки на определённые, обусловленные родным языком, звуковые формы. При усвоении грамматического строя языка ребенок проходит путь от ориентировки на звуковую форму морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Как в немецком, так и в русском языках интенсивно идущее усвоение родного языка, заключающееся в овладении всей его морфологической системой, связано с чрезвычайной активностью ребенка по отношению к языку, выражающейся в многообразных словообразованиях и словоизменениях, совершаемых самим ребенком по аналогии с уже усвоенными формами.

Рассмотренный в работе языковой материал даёт возможность типологизировать коммуникативные признаки детского эмоционального дискурса в рассматриваемых лингвокультурах. К сущностным коммуникативным признакам немецкого детского дискурса, таким образом, можно отнести: дозированность эмоций, более жесткую, нежели в русском языке, структурированность высказываний, преобладание нормативных форм этикетного общения. Русский детский эмоциональный дискурс отличается более свободным отношением к проявлению эмоций, менее жесткой синтактикой высказываний, нерелевантностью этикетных норм коммуникации.

Коммуникативные признаки детского дискурса обусловлены активными параметрами эмоционального потенциала ребенка. К основным признакам данного типа коммуникации можно отнести появление сверхгенерализаций в речи как русских, так и немецких детей. К доминантным способам вербализации эмоций относится употребление предпочтительных языковых и грамматических форм для выражения эмоций: дети-руссофоны предпочитают прямое лексическое указание на эмоцию, тогда как немецкому ребёнку свойственно употребление косвенных языковых средств для этой задачи.

Также намечаются перспективы дальнейших научных изысканий в русле расширения объекта описания, в частности, возможности сопоставительного анализа не только базовых, но и периферийных эмоций детей с целью выявления этнокультурных параметров их вербализации.

### **Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях**

*в изданиях, рекомендованных ВАК:*

1. Костогладова, Л.П. К интерпретации понятия “детская речь” / Л.П. Костогладова // Среднее профессиональное образование – М.: Изд-во Российской академии образования. – № 9, 2007. – С. 33-39.
2. Костогладова, Л.П. Влияние сказок на эмоциональное развитие детской речи и формирование личности ребенка / Л.П. Костогладова // Педагогический Интернет-вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – № 14. – М., 2008. – 5 с.
3. Костогладова, Л.П. Эмоции и особенности их вербализации в русском и французском языках / Л.П. Костогладова, А.П. Седых, Ж. Багана // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Лингвистика. - № 1. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – С. 44-51.

*в других изданиях:*

4. Костогладова, Л.П. Языковая картина мира в детской речи // Инновационные технологии в преподавании иностранного языка в системе ШКОЛА-ВУЗ: Межвузовский сборник научно-методических трудов. – Вып.2. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2007. – С. 96-101.
5. Костогладова, Л.П. Специфика детской речи в мультимедийном дискурсе / Л.П. Костогладова // Научно-методический информационный журнал “Профессионал”, Белгородский государственный университет Алексеевский филиал № 3 (7). – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 109-113.
6. Костогладова, Л.П. Текст как объект лингвистического анализа (тексты для детей) / Л.П. Костогладова // Текст и контекст в языковедении: Материалы X Виноградовских чтений: 15-17 ноября 2007 года. В 2 частях. Ч. I / ответ. Ред. Е.Ф. Киров. – М.: Изд-во МГПУ, 2007. – С. 290-295.
7. Костогладова, Л.П. Детская языковая личность и этнокультура / Л.П. Костогладова, А.П. Седых // VI Степановские чтения. Язык и культура. На материале Романо-германских и восточных языков: Материалы докладов и

сообщений Международной конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – С. 392-394.

8. Костогладова, Л.П. Эмоциональная составляющая заимствований в детской речи (на материале сравнения немецкой и русской детской речи) / Л.П. Костогладова // Научно-методический информационный журнал “Профессионал” № 1 (1). – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – С. 97-101.

9. Костогладова, Л.П. Преломление окружающего мира в детской речи / Л.П. Костогладова // Инновационные технологии в преподавании иностранного языка в системе ШКОЛА-ВУЗ: Межвузовский сборник научно-методических трудов. Вып.3. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2008. – С. 34-41.

10. Костогладова, Л.П. Эмоциональная сторона детской речи в динамике детского дискурса // Межвузовский сборник научно-методических трудов. Вып.3. – Орел: Изд-во Орловского гос. ин-та искусств и культуры, 2008. – С. 24-30.