

Солнцева Ксения Викторовна

О СОЗДАНИИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА РЕБЕНКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ПРИ ПОМОЩИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ

В статье рассматриваются различные аспекты психолингвистики, используемые авторами для стилизации детской речи для создания речевого портрета детского персонажа; раскрывается понятие типового речевого портрета детского персонажа, анализируются различные проявления метаязыковой деятельности в типовой речевой характеристике персонажа-ребенка. Цель статьи - осветить наиболее часто используемые приемы, применяемые авторами для отражения в тексте произведения того факта, что говорящим является ребенок.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/12-1/50.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 12 (42): в 3-х ч. Ч. I. С. 184-187. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/12-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Резюмируя вышесказанное, отметим, что канадский мультикультурализм – это не просто попытка защитить культурные различия, но активная работа над формированием представления о гражданине Канады и разработка систем общественных ценностей. Поставленная цель достигается с помощью различных средств, но главным образом через обеспечение доступа к одному из двух официальных языков – французскому или английскому, защиту родного (домашнего) языка, культуры и прав каждого гражданина как основы для общих ценностей, этики и законов.

Список литературы

1. **Ле Коадик Р.** Мультикультурализм [Электронный ресурс]. URL: www.valerytishkov.ru/engine/documents/document1244.doc (дата обращения: 14.09.2014).
2. **Govind Rao.** In Praise of Canadian Contradictions: Making Our Way in a Globalized World [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/praise-canadian-contradictions-making-our-way-globalized-world> (дата обращения: 14.09.2014).
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Canadian_Multiculturalism_Act (дата обращения: 14.09.2014).
4. http://ru.wikipedia.org/wiki/Канадская_хартия_прав_и_свобод (дата обращения: 14.09.2014).
5. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-eng.cfm> (дата обращения: 14.09.2014).
6. **Multilingualism: The Canadian Way** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2006-v46-n4-Milton-At-Issue.pdf> (дата обращения: 17.09.2014).
7. **Munro J.** Multiculturalism – the Policy // Multiculturalism, Bilingualism and Canadian Institutions. Toronto: Faculty of Education / K. A. McLeod (ed.). Toronto: University of Toronto, 1979. P. 12-15.
8. **Ray B.** Canada: Changes and Integration Challenges in an Increasingly Divers Society. Ottawa: University of Ottawa: Migration Policy Institute, 2005. 110 p.
9. **Riley P.** Le «linguisme» – Multi- poll- pluri – Points de repere terminologiques et sociolinguistiques // Le frangais dans le monde. Recherches et applications. 2003. Juillet. P. 8-16.

MULTICULTURALISM. MULTILINGUALISM. THE CANADIAN EXPERIENCE

Slavina Liliya Rustamovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Mustafina Dzhamilya Nasykhovna, Doctor in Philology, Professor
Mustafina Liliya Rashidovna
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga Region) Federal University
lilisr@rambler.ru; muss_jane@mail.ru

A complex of actions carried out by the Canadian society and the government, aimed at linguistic and ethnic harmony, is a promising resource for the rational use of international experience. The actions implemented by Canada represent the material for the scientific analysis within the framework of optimization of the Russian Federation language policy and its national regions.

Key words and phrases: multiculturalism; plurilingualism; the Canadian experience; respect for diversity; language policy; home language; multilingualism.

УДК 821.111

Филологические науки

В статье рассматриваются различные аспекты психолингвистики, используемые авторами для стилизации детской речи для создания речевого портрета детского персонажа; раскрывается понятие типового речевого портрета детского персонажа, анализируются различные проявления метаязыковой деятельности в типовой речевой характеристике персонажа-ребенка. Цель статьи – осветить наиболее часто используемые приемы, применяемые авторами для отражения в тексте произведения того факта, что говорящим является ребенок.

Ключевые слова и фразы: стилизация; типовой речевой портрет; психолингвистика; метаязыковая деятельность; эгоцентричность.

Солнцева Ксения Викторовна, к. филол. н., доцент
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
ksolntseva@gmail.com

О СОЗДАНИИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА РЕБЕНКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ПРИ ПОМОЩИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ[©]

В речевых портретах детей традиционно и очень последовательно отражается отличие их языка от языка взрослых. При этом детская речь также приводится не в тех формах, которые она имеет в действительности, а в стилизованном виде. Подобно диалектным, индивидуальным и разговорным особенностям речи персонажей, особенности детской речи представляют собой набор маркеров, служащих целям «оформления литературных образов» [2, с. 3, 16].

Что касается типового речевого портрета, то говорить о типичности в художественной литературе представляется возможным в том случае, когда «вновь открытые герои, приемы их обрисовки, принципы построения произведений, их язык постепенно шаблонизируются, приобретают черты штампа» [7, с. 335].

В рамках изучения речевых характеристик персонажей уже рассматривались следующие вопросы: 1) уникальное и универсальное (категориальное) в содержании понятий «литературный тип» и «(литературный) персонаж», 2) лексические и синтаксические экспоненты противопоставления: а) автора (рассказчика) персонажам (Н. Н. Менькова), б) персонажей-мужчин персонажам-женщинам (Л. В. Степанова), в) персонажей разных поколений (М. А. Чижевская), г) персонажей контрастных социальных групп (И. И. Краус), д) монолингвов билингвам (М. А. Чижевская), е) языковые манеры, языковые маски и языковые фигуры в качестве форм лингвистической экспликации понятия «действующее лицо» (А. Е. Долгих). Остается неисследованным вопрос создания речевого портрета детского персонажа путем использования в его речевой характеристике особенностей речи, свойственных детскому языку. В связи с этим представляется актуальной задача исследовать способы построения речевой характеристики персонажа-ребенка как факта художественной репрезентации. Данная статья посвящена тем чертам детской речи, которые невозможно отнести ни к одному из уровней языка – фонетическому, лексико-семантическому или грамматическому. Они носят психолингвистический характер и требуют от авторов довольно глубокого анализа слышимой ими детской речевой продукции для последующей стилизации этих особенностей в репликах детских персонажей. Вследствие сложности их обнаружения в реальной детской речи такие ее особенности довольно редко используются писателями для речевой характеристики ребенка-персонажа. В проанализированных нами произведениях английской художественной литературы общим объемом около 10000 страниц нами было найдено около 50 примеров, отражающих психолингвистические черты детской речевой сферы. Тем не менее, данные характеристики речи детей настолько очевидно относят представляющие их реплики к детской речевой сфере, что у читателя не остается никаких сомнений, что говорящим является ребенок, даже в том случае, когда говорящий не указан. Такая особенность психолингвистических черт детской речи дает основания считать их одной из разновидностей маркеров представленной детской речи.

Большая часть найденных нами примеров указывает на наличие в речи детей их наблюдений над языком, его функционированием, т.е. метаязыковой функцией языка. Следует отметить, что метаязыковые наблюдения детей касаются практически всех уровней языковой системы, например, фонетического, как в следующем примере:

«I wonder if I could quite forget, and begin to drop my h's and not remember that Henry the Eighth had six wives» [18, p. 100]. / *«Интересно, могу ли я забыть совсем и перестать выговаривать звук "х" и забыть, что у Генриха VIII было шесть жен»* (Здесь и далее перевод автора – К. С.).

В данном отрывке показаны размышления детского персонажа над фонетической стороной речи малообразованных людей, носителей диалекта, а именно – над отсутствием в их речи звука [h].

Детские попытки исправить речь окружающих в фонетическом, лексическом или грамматическом планах демонстрируют ход процесса овладения нормой языка, стремление к норме. Установлено, что способность думать о языке и комментировать языковые факты появляется в возрасте примерно пяти лет. Например, согласно экспериментальным данным, дети в этом возрасте не всегда оказываются способны исправить неправильное предложение, но они отмечают его как неправильное. Этот опыт показал, что ребенок может «знать» определенное правило до того, как начнет использовать его для построения собственных предложений [19; 21].

Детям также свойственно рассуждать о положительных и отрицательных коннотациях слов, в том числе имен собственных:

Drawing room is a nicer name than good room. It sounds nicer. Unusual. – Are unusual names nice? – Yes. – Then why am I called Patrick? <...> – There are five Patricks in our class, I said [20, p. 138]. / *«Гостиная» – это более приятное название, чем «зал». Звучит приятнее. Необычнее. – А необычные имена что, лучше? – Да. – Тогда почему меня зовут Патрик? <...> У нас пять Патриков в классе.*

Социальная закрепленность некоторых выражений с нарочито преувеличенным значением за теми или иными ситуациями их употребления часто кажется детям нелогичной и непонятной, как, например, в случае употребления гиперболы «I'll crushify you» («Я тебя уничтожу»). Формы речевого этикета долго осваиваются детьми, выводы делаются на основе обобщения своего речевого опыта, которого часто бывает недостаточно, что приводит к ошибочным суждениям или сомнениям в их правильности.

Вторым по численности психолингвистическим маркером детской речи в нашем фактическом материале является эгоцентричность детских высказываний, о чем впервые заговорил французский психолог Жан Пиаже в своей работе «Речь и мышление ребенка» [5]. Пиаже указал на то, что речь ребенка изначально эгоцентрична, т.е. не имеет коммуникативной направленности, и что по мере развития психики и мышления ребенка доля эгоцентрических высказываний существенно сокращается. Выбор Пиаже термина «эгоцентрический» был обусловлен тем фактором, что в речи ребенка на определенном этапе проявляется его неспособность принять позицию слушателя и адаптировать свою речь для ее понимания собеседником, потому что ребенок не пытается встать на точку зрения собеседника. Пиаже делил всю речевую продукцию ребенка на две большие группы – эгоцентрическую и социализированную речь, подразделяя социализированную речь на пять подклассов: 1) адаптированная информация; 2) критика; 3) команды; 4) вопросы; 5) ответы; а эгоцентрическую речь на три подкласса: 1) повторение или эхолалия; 2) монолог; 3) коллективный монолог. Описывая последний подкласс, Пиаже говорит о том, что ребенок как будто бы думает вслух. Данная концепция не получила дальнейшего развития в работах Пиаже, но стала центральной идеей исследования

«Мысль и язык» Л. В. Выготского в 1962 г. В дополненное издание своей книги Пиаже включил дополнительные исследования, показывающие, что доля эгоцентричности больше в детской речи, обращенной к взрослым, нежели чем к сверстникам. Пиаже объяснял это тем, что ребенок считает взрослых способными проникнуть в его мысли в силу того, что они часто действительно угадывают его желания, а сверстника ребенок видит как стоящего на том же уровне, что и он сам.

Описываемый маркер детской речи – ее эгоцентрический характер – был использован Ф. Бернетт для характеристики детского персонажа еще в XIX веке:

«I'm ever so much obliged to you about Bridget, and the apple-woman, and Dick!»

«Bridget!» exclaimed the Earl. «Dick! The apple-woman!»

«Oh!» said Lord Fauntleroy, «perhaps you didn't know about Dick, and the apple-woman and Bridget. I forgot you lived such a long way from them. They were particular friends of mine. And you see Michael had a fever –»

«Who's Michael?» asked the Earl.

«Michael is Bridget's husband, and they were in great trouble» [18, p. 95].

«Я так Вам признателен за Бриджит, и продавицу яблок, и Дика!»

«Бриджит!» воскликнул Граф. «Дик! Продавица яблок!»

«О!» сказал Лорд Фаунтлерой, «возможно, Вы не знали о Дике, продавице яблок и Бриджит. Я забыл, что Вы так далеко от них живете. Они мои близкие друзья. И видите ли, У Майкла была лихорадка –»

«Кто такой Майкл?» спросил Граф.

«Майкл – муж Бриджит, и они были в большой беде».

В приводимых ниже примерах мы видим постепенное превращение эгоцентрической речи в речь социализированную, поскольку дети «расшифровывают» предмет своего сообщения, не дожидаясь уточняющих вопросов:

«What next?» He has the voice of an older boy, an air of casual bravado and a smear of chocolate across the chin. «What are you doing next? For the display?» [22, p. 107] / «Что следующее?» Его голос как будто принадлежал мальку старше, чем он, он говорил с некой бравадой, а подбородок у него был измазан шоколадом. «Что Вы делаете следующим? Для выставки?».

Следующей психолингвистической особенностью детской речевой сферы, обнаруженной нами в анализируемом материале, является проявляющееся в речи живое воображение детей, способность персонификации неодушевленных предметов или приписывания им свойств и способностей одушевленных предметов. В первые годы жизни ребенок еще не видит четкой разницы между живыми существами и неживыми предметами, что можно видеть по высказываниям и реакциям детей. Более или менее четкие понятия о одушевленности/неодушевленности формируются в старшем дошкольном возрасте [3, с. 94]. По выражению И. М. Чеботаревой, «олицетворение, господствующее в речи детей, – это не художественный прием в собственном смысле, а проявление в речи особенностей детского мироощущения» [9, с. 93].

«But there are twelve pots of honey in my cupboard, and they've been calling to me for hours. I couldn't hear them properly before, because Rabbit would talk, but if nobody says anything except those twelve pots, I think, Piglet, I shall know where they are calling from. Come on» [23, p. 93].

– Нет, – сказал Пух, – но у меня в буфете двенадцать горшков с медом, и они уже очень давно зовут меня. Я не мог как следует их расслышать, потому что Кролик всё время тараторил, но если все, кроме этих двенадцати горшков, будут молчать, то я думаю, Пятачок, я узнаю, откуда они меня зовут. Идём! (Перевод Б. Заходера) [4].

Пример из книги А. А. Милна «Winnie The Pooh», строго говоря, является высказываниями не детских персонажей, а персонажей-зверей, но в данном произведении все звери ассоциируются с детьми, поскольку «при создании художественных персонажей мира живой и неживой природы писатели намеренно подчеркивают в них тождественное человеческому» [6, с. 32]. Вышесказанное и позволило нам причислить реплику Винни Пуха к числу реплик детских персонажей.

Следующий из обнаруженных нами в нашем фактическом материале психолингвистических маркеров детской речи представляет собой такую психолингвистическую особенность речи детей как внезапность перехода от одной темы к другой, что часто проявляется в предоставлении собеседнику информации, не имеющей отношения к идущему разговору:

<...> the Jews are winning, said my da. – Against all the odds. Good luck to them.

– Jews go to mass on Saturdays, I told my da [20, p. 26].

<...> и евреи выигрывают, сказал мой отец. – Несмотря на все прогнозы. Удачи им. – Евреи ходят на службу в субботу, сказал я отцу (Перевод автора – К. С.).

В этом примере реплика ребенка вызвана его желанием поучаствовать в разговоре взрослых, а содержание реплики представляет собой то единственное, что он знает об обсуждаемой группе людей, или просто первое, что пришло ему в голову.

В результате анализа собранного фактического материала можно сделать следующие выводы:

1) Психолингвистические маркеры детской речи встречаются в произведениях, написанных и от первого, и от третьего лица (хотя для первых они более характерны), и даже в произведениях, в которых дети не являются главными героями (например, «Chocolate» Джоан Харрис), и отличаются большой образностью и выразительностью.

2) Наблюдаемые в текстах литературных произведений черты детской речи, носящие метаязыковой характер, отражают постепенность сложнейшего процесса осознания и выбора ребенком из множества языковых

возможностей тех немногих, которые приняты нормой осваиваемого языка. Они касаются самых разнообразных языковых явлений, принадлежащих различным языковым уровням. В отношении словоупотребления следует отметить такие особенности как: выбор синонима (синонимического выражения), различие положительных и отрицательных коннотаций слов, различие нормативных и диалектных вариантов употребления языковых единиц.

3) Детская речь имеет эгоцентрический характер, что отражается писателями преимущественно при помощи стилизации использования детьми местоимений и местоименных наречий (т.е. указательно-заместительных слов), образующих систему, параллельную системе назывных частей речи и дублирующую ее. Предмет сообщения в эгоцентрических детских высказываниях заменяется такими словами как *this, there, it, she* и т.д., что несет мало информации для слушающего.

4) Наиболее легкой для отражения в художественном произведении можно признать такую психолингвистическую особенность как детское воображение, проявляющееся в речи в основном в форме персонификации неодушевленных предметов и явлений.

5) Склонность детей внезапно переходить от одной темы к другой является отражением неусвоенности на определенном этапе речевого онтогенеза социальных норм речи, в частности отражает невладение определенными устойчивыми сочетаниями, маркирующими переход от одной темы к другой во «взрослом» языке.

6) Все перечисленные выше черты детской речи являются абсолютными специфическими чертами детского субязыка и участвуют в создании типового речевого портрета ребенка-персонажа.

Список литературы

1. **Выготский Л. В.** Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. **Ивушкина Т. А.** Стилизация в речевой характеристике персонажей современной английской литературы: дисс. ... к. филол. н. М., 1987. 178 с.
3. **Кольцова М. М.** Ребенок учится говорить // Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. С. 5-170.
4. **Милн А.** Винни Пух и Все-Все-Все [Электронный ресурс] / пересказ Б. Заходера. URL: <http://allbooks.in.ua/read.php?id=211> (дата обращения: 02.09.2014).
5. **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 256 с.
6. **Торшин А. А.** Произведение художественной литературы. М.: Флинта; Наука, 2006. 255 с.
7. **Храпченко М. Б.** Художественное творчество, действительность, человек // Собрание сочинений: в 4-х т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 4. С. 329-340.
8. **Цейтлин С. Н.** Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 238 с.
9. **Чеботарева И. М.** Особенности персонификации в онтогенезе речи // Усвоение ребенком родного (русского) языка. СПб.: Акцидент, 1995. С. 92-95.
10. **Чижевская М. И.** Язык, речь и речевая характеристика (вопросы изучения речи персонажа). М.: Изд-во МГУ, 1986. 69 с.
11. **Чуковский К. И.** От двух до пяти. СПб.: Лимбус Пресс, 2000. 463 с.
12. **Шахнарович А. М.** Семантика детской речи, психолингвистический анализ: автореф. ... дисс. д. филол. н. М., 1985. 40 с.
13. **Шахнарович А. М., Юрьева Н. Н.** Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1990. 165 с.
14. **Швец В. М.** Метаязыковая деятельность ребенка в раннем возрасте // Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: мат-лы Всероссийской конференции молодых ученых (15-17 мая 2000 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 100-103.
15. **Alcott L. M.** Little Men: Life at Plumfield with Jo's Boys. USA, New York: Penguin, 1993. 352 p.
16. **Atkinson K.** Behind the Scenes at the Museum. London: Black Swan, 1996. 382 p.
17. **Burnett F. H.** A Little Princess. London: Penguin Books, 1996. 256 p.
18. **Burnett F. H.** Little Lord Fauntleroy. London: Volf, 1901. 271 p.
19. **De Villiers J. G., de Villiers P. A.** Competence and Performance in Child Language: Are Children Really Competent to Judge // Journal of Child Language. 1974. № 1. P. 11-22.
20. **Doyle R.** Paddy Clark Ha Ha Ha. N. Y.: Penguins Books, 1995. 282 p.
21. **Gleitman L. R., Gleitman H., Shipley E.** The Emergence of the Child as Grammarian // Cognition. 1972. № 1. P. 137-164.
22. **Harris J.** Chocolate. London: Black Swan, 2001. 320 p.
23. **Milne A. A.** The House at Pooh Corner. N. Y.: Puffin Books, 1992. 129 p.

ON METHODS OF CREATING SPEECH PORTRAIT OF INFANT FICTION CHARACTERS WITH HELP OF PSYCHOLINGUISTIC MARKERS IN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE

Soltseva Kseniya Viktorovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
ksoltseva@gmail.com

The article considers different aspects of psycholinguistics used in fiction to represent children's speech when creating the speech portrait of an infant character; reveals the notion of a typical speech portrait of an infant character; and analyzes various manifestations of the metalinguistic activity of a child. The aim of the article is to cover the most frequent methods of representing the fact that the speaker is a child in the English-language literature.

Key words and phrases: stylization; typical speech portrait; psycholinguistics; metalinguistic activity; egocentrism.