

0 7 2 3 4 8 3 - 1

На правах рукописи

ХАРИСОВ Евгений Борисович

**ЭМОТИВНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ДЕТСКОЙ РЕЧИ, ОТРАЖЕННОЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

10.02.19 — теория языка



АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Волгоград — 2001

Работа выполнена в Волгоградском государственном педагогическом университете.

Научный руководитель

заслуженный деятель науки РФ,
доктор филологических наук,
профессор *Виктор Иванович
Шаховский.*

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук,
профессор *Александр Степано-
вич Мамонтов;*

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000300428

кандидат филологических наук,
доцент *Яна Александровна
Покровская.*

Ведущая организация

Саратовский государственный
университет.

Защита состоится 21 июня 2001 года в ~~230~~ часов на заседании диссертационного совета Д 212.027.01 в Волгоградском государственном педагогическом университете по адресу: 400131, г. Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Волгоградского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 18 мая 2001г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук,
профессор

Т.А. Ивушкина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Данная работа выполнена в рамках онтолингвистики — молодого лингвистического направления, появившегося в конце XX столетия в теории языкознания и занимающегося исследованиями в области детской речи. С возникновением онтолингвистики как самостоятельного лингвистического направления появилась возможность рассмотрения ряда лингвистических проблем, требующих нового осмысления и решения. Одной из важных проблем онтолингвистики является эмотивность детской речи, и в частности эмотивность англоязычной детской речи. Важность и значимость эмотивности как лингвистической проблемы объясняются тем, что она занимает значительную часть в способах и средствах вербального отражения мира детьми. Одним из путей фиксации такого отражения является художественная литература. Реферируемое исследование посвящено рассмотрению эмотивности англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе.

Объектом данного исследования является детская речь и многоаспектность ее проявления в художественной презентации: с лингвистической, психологической и когнитологической точек зрения.

Предметом исследования служит эмотивность речи англоговорящих детей в двух ипостасях ее речевого проявления — название и выражение ими своих эмоций.

Актуальность настоящего исследования вызвана широким распространением в современном российском обществе искусственного детского русско-английского билингвизма и необходимостью в выработке его координативной формы. Эта необходимость обусловлена несколькими причинами. Во-первых, при овладении системой родного языка русские дети ежедневно испытывают косвенное влияние английского языка через средства массовой информации — журналы, фильмы, мультфильмы, которые изобилуют англицизмами. Во-вторых, дети очень рано начинают изучать английский язык, еще с детского сада, что по сути является еще одной формой интерференции этого языка. В этой связи и возникла необходимость в координации лингвистических отношений между языковыми и коммуникативными компетенциями русского как родного и английского как иностранного языков. Для решения этой проблемы, которую можно рассматривать как перспективу дальнейшего исследования, следует подробно изучить и сопоставить лингвистические компоненты языковой и коммуникативной компетенций русскоязычных и англоязычных детей, а

также средства, которыми они пользуются в коммуникации. Эмотивность является таким значимым компонентом в структуре вышеназванных компетенций. Следовательно, данное исследование, рассматривая эмотивность англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе, вносит свой вклад в решение этой большой лингвистической проблемы.

Целью данного исследования на материале художественной коммуникации, отражающей в стилизованной форме реальную эмотивную коммуникацию, является рассмотрение корреляции эмоций и когниции как основы для осмысления процессов формирования эмотивного фрагмента детской языковой картины мира, эмотивной компетенции, языковой личности и отображение этого в способах и средствах речевой презентации эмоций. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Показать роль междометий для исследования эмотивности детской языковой картины мира и речевого эмотивного пространства англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе.

2. Определить возможности соотношения эмоций и когниции как фрагментов содержания детской эмотивной компетенции.

3. Выявить типы средств косвенного называния своих и чужих эмоций у англоговорящих детей-персонажей.

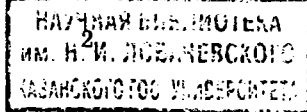
4. Определить типы средств выражения своих эмоций у англоговорящих детей-персонажей.

5. Установить, какой из способов вербализации эмоций (выражение или косвенное название) доминирует у англоговорящих детей-персонажей и является определяющим при исследовании феномена эмотивности в детской речи.

Гипотеза исследования: эмотивность является специфической неотъемлемой составляющей детской коммуникации, отраженной в художественной литературе.

Научная новизна заключается в том, что данное исследование освещает феномен эмотивности, участвующий в процессе формирования эмотивного фрагмента детской языковой картины мира, детского эмоционального мышления, детской эмотивной языковой личности и ее эмотивной компетенции; что в нем сделана попытка выявления эмотивной специфики детской номинации, деривации и синтаксиса.

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование может внести вклад в дальнейшую разработку теории онтолингвистики, проблемы соотношения эмоций и когниции, сознания и язы-



ка, мышления и речи, формирования механизмов языковой компетенции у ребенка.

Практическая значимость заключается в возможности применения выводов и материалов для разработки координативной формы детского русско-английского билингвизма, приближая его к естественному.

Результаты исследования также могут быть использованы в лекционном курсе по общему языкознанию, в спецкурсе по онтолингвистике, в курсовых и выпускных квалификационных работах, при составлении словаря-справочника детской англоязычной речи.

Материалом работы послужили художественные англоязычные тексты, в которых стилизованно отражена речь детей и ее мыслительно-ассоциативный фон. Анализу были подвергнуты 1050 коммуникативных ситуаций из 21 художественного произведения, текстовый объем которых составляет 3729 страниц. В результате было выявлено 336 случаев косвенного называния и 714 случаев прямого и косвенного выражения эмоций англоговорящими детьми-персонажами.

Опираясь на исследования феномена эмотивности в художественных произведениях (Болотов, 1981; Бабенко, 2000), в работе делается **допущение**, согласно которому признается, что художественная коммуникация соотносится с реальной, а взаимоотношения героев художественных произведений соотносятся со взаимоотношениями между реальными людьми. Эмоции и эмоциональные состояния, которые автор приписывает детям-персонажам, принимаются за соотносимые в значительной степени с реальными, что и учитывается при рассмотрении фактического материала.

В диссертации использованы следующие **методы** исследования: гипотетико-дедуктивный метод, метод интроспекции, компонентный анализ, контент-анализ, описательный метод.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Анализ художественных текстов, отражающих англоязычную детскую речь, выявляет теоретические предпосылки в осмыслении специфики детского эмоционального мышления и эмотивно-когнитивного соотношения как основы содержания детской эмотивной компетенции.

2. Междометия, используемые англоговорящими детьми-персонажами, являются определяющим речевым фактом при исследовании их речевого пространства эмотивности.

3. Эмотивность англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе, раскрывается в двух способах ее вербализации — косвенном назывании и прямом и косвенном выражении эмоций.

4. Выражение эмоций является доминирующим способом вербализации эмоций в речи англоговорящих детей-персонажей и определяющим при исследовании феномена эмотивности в детской речи.

Методологическими основаниями исследования явились:

1. Научное признание способности детей к формированию собственной картины мира посредством эмоциональных и когнитивных образов, отражающих окружающую действительность (В.И. Постовалова, Н.С. Новикова, Н.В. Черемисина, В.В. Кузнецова, Н.Т. Тухарели, Л. Вайсгербер, L. Bloom).

2. Идеи отечественных и зарубежных лингвистов и психологов по вопросам детского мышления и речи (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.А. Леонтьев, К. Изард, А.М. Шахнарович).

3. Неоспоримость того факта, что «когниция вызывает эмоции, т.к. она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, т.к. они задействованы на всех уровнях когнитивных процессов» (Данеш, 1987:87) (перевод здесь и далее наш. — Е.Х.).

4. Данные о категоризации эмоций средствами языка и об эмотивности языка, сформулированные в лингвистической концепции эмоций В.И. Шаховского (1988).

Апробация исследования проходила в виде докладов на научных конференциях Волгоградского государственного педагогического университета, Пензенского государственного университета, Волгоградского педагогического колледжа № 2, на заседаниях кафедры языкознания ВГПУ, кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ВАГС и научно-исследовательской лаборатории «Язык и личность» ВГПУ. По теме диссертации опубликовано 8 работ.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновываются актуальность и новизна темы, формулируются цель и задачи исследования, определяется теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования.

Первая глава «Соотношение эмоций и когниции как основы формирования эмотивного фрагмента языковой картины мира англоговорящих детей» включает три параграфа, в которых рассматривает-

ся корреляция эмоций и когниции, выявляемая на фоне особенностей отражения детского эмоционального мышления в языке художественной литературы, значения междометий для исследования эмотивности детской речи и формирования фрагмента эмотивной компетенции англоязычных детей.

Вторая глава «Средства вербализации эмоций англоговорящими детьми-персонажами художественных произведений» состоит из восьми параграфов, в которых на материале художественных произведений проводится анализ способов вербализации эмоций англоговорящими детьми-персонажами (косвенное название и прямое и косвенное выражение) и их конкретных речевых средств. Здесь также рассматриваются стилистические средства детской эмотивности.

В заключении диссертации подводятся итоги исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения феномена эмотивности в детской речи.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе работы основной акцент делается на рассмотрение теоретических вопросов, значимых для осмысления феномена эмотивности в речи англоговорящих детей-персонажей. В первую очередь, процессы эмотивной вербализации необходимо рассматривать, принимая во внимание интеллектуально-эмоциональный фон, стимулирующий их проявление в речи. Детское эмоциональное мышление выступает в качестве такого фона.

Как известно, оно характеризуется способностью ребенка к эмоциональной рефлексии своего отношения к предмету речи. Более глубокому пониманию отражения детского эмоционального мышления в языке художественной литературы способствует предшествующий анализ структуры детской концептуальной системы, прогрессирующий за счет динамики языковых и эмоционально-интеллектуальных процессов.

Под детской концептуальной системой (далее — ДКС) в работе понимается единство познания и аффекта в системе эмоциональных образов детского сознания. ДКС — это ликвидное ментальное пространство, постоянно наполняемое новыми знаниями о мире, а также знаниями о своих и чужих эмоциях. Она имеет иерархическую структуру, включающую несколько уровней. Рассмотрение структуры ДКС позволяет выявить особенности соотношения языка и дет-

ского эмоционального мышления, на котором базируется становление эмоциональной языковой личности ребенка и его эмотивного фрагмента языковой картины мира. Структура детской концептуальной системы представлена на рис. 1.

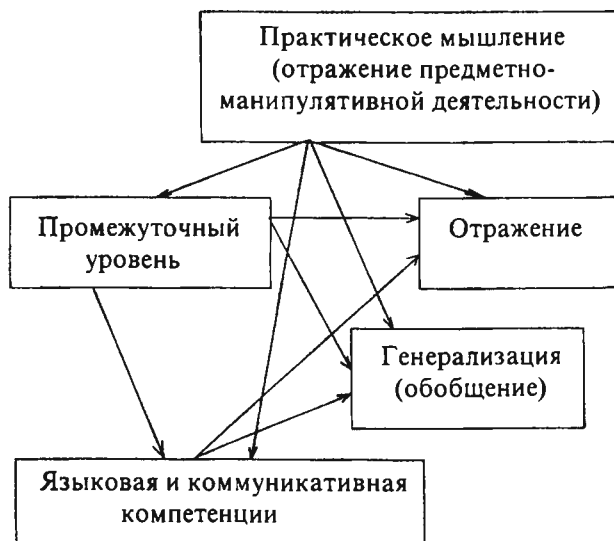


Рис. 1

Первый уровень ДКС — практическое мышление, являющееся результатом отражения предметной деятельности детей. Оно зарождается и проявляется в виде сенсомоторных схем, адекватных движений в мире предметов и манипуляций с ними. Развитие сенсомоторного интеллекта детей является предпосылкой овладения ими языком. В ходе действия с предметами развивается способность к обобщению этих действий по существующей «логике вещей». Память хранит схемы действий с объектами, и становление речи происходит на базе интериоризации их в психику ребенка (М.М. Коровкин, А.Г. Спиркин, А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова, В.Н. Овчинников).

Детская память также способна сохранять и эмоциональные ощущения, и представления о действиях с предметами, что находит свое отражение в способах и средствах эмотивной вербализации.

Вторым уровнем ДКС является промежуточный уровень, представляющий собой переход детей от предметной к речевой деятель-

ности. Базовым элементом промежуточного уровня выступает образ, который возникает как отражение в сознании детей реальных предметов, действий, событий и эмоционального отношения к ним. Образы детского сознания эмоциональны, поскольку они формируются на базе лишь имеющегося эмоционального опыта (Л. Вайсгербер). После кризиса 7 лет (Л.С. Выготский) в структуре образа детского сознания появляется когнитивная составляющая, которая позволяет рассматривать его как сложное аффективно-когнитивное образование, отражающее развитие самопознания и самооценки (Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Н.И. Ганошенко). Таким образом, у детей начинает формироваться знание об эмоциональном (К. Бюлер, Н.Д. Былкина, Д.В.Люсин) и способах и средствах его вербализации, что находит свое наглядное выражение в схеме на рис. 2, отражающей вербально-когнитивный акт представления детьми своих знаний об эмоциях в коммуникации. Она показывает всю динамику развития от внутреннего развертывания эмоции до выхода на ее вербализацию в определенной ситуации эмоционального общения. Схема составлена на примере эмоции радости.

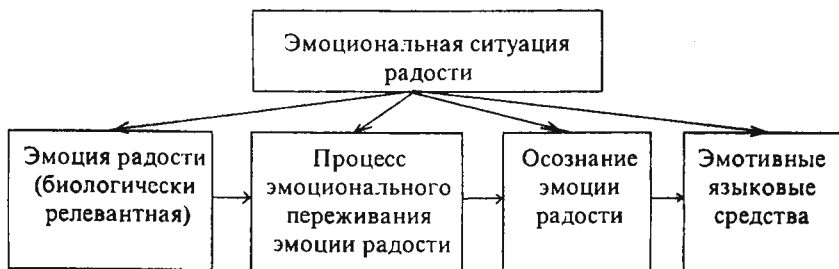


Рис. 2

Ее первым компонентом является биологически обусловленная эмоция радости у детей как некий эмоциональный импульс, который побуждает их к эмоциональному переживанию, которое выступает в качестве второго компонента схемы. Эмоциональное переживание уже у 6—7-летних детей стимулирует осознанное понимание той эмоции, которую они испытывают. Осознанное понимание эмоции радости является третьим компонентом схемы. Он, в свою очередь, помогает детям выбрать из своего лексикона адекватные эмотивные средства, которые и составляют четвертый компонент. В частности, эмоцию радости англоговорящие дети могут выражать с помощью междометий типа Hooray! Whoa! Wow! etc. Генеральным компонен-

том, обуславливающим появление четырех вышеперечисленных, является эмоциональная ситуация общения.

Схема помогает в понимании последовательности появления «внутренних» эмоциональных компонентов, скрытых от наблюдения и стоящих за речевыми эмотивными средствами, которыми дети пользуются в ситуациях эмоционального общения.

Протекание вербально-когнитивного акта обеспечивается и сопровождается двумя важными психическими процессами: отражением и генерализацией. Они представляют собой два эмотивно-когнитивных субуровня в структуре промежуточного языка как уровня концептуальной системы (см. рис. 1).

Процесс отражения у детей связан с развитием и формированием компетенции вербально реагировать на динамику окружающего мира. Как упоминалось выше, предметная деятельность ребенка способствует сначала развитию ощущений, закладывающих фундамент чувственно-мыслительной активности. Принимая ощущения за одну из базовых ступеней в развитии детского мышления, можно предположить, что отражение в онтогенезе носит хотя и примитивный, но динамичный характер, т. к. с появлением более совершенных форм оперативного сознания — представлений (образов) и концептов — усложняется само отражение мира. Поэтому только через предметно-манипулятивную деятельность, базирующуюся на физических ощущениях, ребенок по мере развития сможет отражать мир и его реалии в сложных когнитивных формах (гештальты, фреймы, сценарии и т. п.). Напомним при этом, что ощущения ребенка, которые являются фундаментальным основанием процесса отражения, имеют индивидуальную (субъективную) окраску, а, как уже отмечалось, эмоциональный тип мышления характеризуется способностью индивида к субъективному отражению мира, т. е. к отражению ребенком своих личных желаний, чувств и эмоций. Это объясняет тот факт, что процесс отражения мира в онтогенезе, как правило, эмоционально мотивирован.

Генерализация (обобщение) представляет собой центральный процесс, определяющий формирование и использование знаний об окружающем мире, с тем чтобы выразить эти знания в языковых формах (А. М. Шахнарович, R. Cambell). Она в своем развитии проходит путь от наглядного представления к общему образцу-этalonу, а затем к протопонятию и понятию. Первоначально обобщение проявляется в практических действиях и лишь затем по мере развития выходит на более сложный ментальный уровень, т. е. интериоризуется. В даль-

нейшем генерализация уже языковых явлений является главной закономерностью речевого развития. Доказательством этого служит явление сверхгенерализации в детской речи. Суть процесса сверхгенерализации может быть объяснена либо предположением, что относительное сходство это то, что задействовано в процессе (т. е. ближайший стереотип определяет выбор используемого слова), либо предположением, что новые индивидуальные особенности добавляются к большому количеству стереотипов и каждое такое добавление раздвигает границы этой категории. Примером этого феномена в речи англоговорящих детей является употребление ими нерегулярных форм глаголов по аналогии со спрягаемыми формами правильных глаголов — *he doed, they singed, she runned, etc.*

На третьем уровне ДКС сосуществуют два взаимодействующих и взаимозависимых лингвистических феномена — языковая и коммуникативная компетенции. В работе они рассматриваются с целью выявления места эмоционального фактора в их структуре. Этим эмоциональным фактором является сама детская эмотивная компетенция, которая сосуществует с языковой и коммуникативной компетенциями и является их неотъемлемой частью, поскольку и языковое знание содержит в себе знание об опредмечивании эмоций, и коммуникация не возможна без знания эмоциональной сферы.

Путем гипотетико-дедуктивного метода было установлено, что структуру соотношения детского языка и эмоционального мышления отражает структура ДКС, которая базируется на психических процессах — эмоциях и когниции. Рассмотренная ДКС свидетельствует о наличии на всех ее уровнях эмоционального фактора, являющегося импульсом к процессам становления эмоциональной языковой личности ребенка и формирования его эмотивного фрагмента языковой картины мира в развивающемся языковом сознании.

Эмоциональный тип детского мышления наиболее наглядно проявляется при употреблении детьми междометий, о чем наглядно свидетельствует детская художественная литература. Эмотивное пространство употребления междометий детьми можно соотнести с тремя коммуникативными функциями, проявляющимися в их речи: экспрессивно-эмоциональной, фатической и когнитивной. Каждая из них может быть передана различными междометиями, поскольку в речевом общении их словарное значение изменяется в зависимости от эмоциональной тональности и ситуации самой коммуникации.

1. Экспрессивно-эмоциональная функция проявляется в ненамеренных, спонтанных реакциях на внешние вербальные и невербальные раздражители.

Гек Финн показал Тому Союеру дохлую кошку. Последний пощупал ее и выразил свое удивление:

"Lemme see him, Huck. My, he's pretty stiff. Where'd you get him?" (M. Twain). — «Гек, дай посмотреть. Ого, она очень твердая, а где ты ее взял?»

2. Фатическая функция направлена на речевую реализацию апеллятивных намерений ребенка.

Мальчик, который находится в заложниках у бандитов. Он обращается к одному из них несколько грубо, провоцируя на игру в индейцев:

"Ha! cursed paleface, do you dare to enter the camp of Red Chief, the terror of the plains" (O'Henry). — «Ха! Проклятый бледнолицый, ты посмел войти в лагерь вождя краснокожих, ужаса всех равнин».

3. Когнитивная функция проявляется в детских высказываниях, показывающих осознание ребенком ситуации, в которой он оказался, но в основе этого высказывания лежит эмоциональная реакция на вербальный или авербальный раздражитель.

Мачеха Джими просит его солгать своему отцу, но осознав, что ему возможно придется понести физическую ответственность за свою ложь, резко ответил ей:

"Aha! but see the toweling I should get" (J. Greenwood). — «Aга! а потом он мне надает».

Рассмотрение коммуникативных функций междометий, используемых детьми-персонажами в художественной литературе, позволяет говорить о том, что эмотивность этих междометий может быть обусловлена как ситуацией общения, так и характером соотносительности их с денотатом, в качестве которого выступает эмоция или эмоциональное состояние ребенка (Е.В. Алференко).

Представляется очень важным для адекватного анализа эмотивности детской речи, отраженной в художественных текстах, также теоретическое осмысление соотношения эмоций и когниции в рамках формирующейся детской эмотивной компетенции.

Корреляция эмоций и когниции представляет собой цельное психическое образование в сознании ребенка, поскольку когниция эмотиогенна по своей природе, а эмоции сопровождают процесс познания (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, К. Изард). Эта корреляция образует эмотивно-когнитивное соотношение, которое выступает в качестве содержательного фрагмента эмотивной компетенции англоговорящих детей, отраженной в художественной литературе.

В работе предлагается посмотреть на феномен эмотивной компетенции в речи англоговорящих детей-персонажей сквозь призму теоретических данных, свидетельствующих об эмоциональном и интеллектуальном росте детской языковой личности к 6—7 годам.

Данный возрастной рубеж ознаменован активизацией когнитивных процессов в рамках эмотивно-когнитивного соотношения (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, М.М. Коровкин, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов). В этом возрасте познавательные процессы детского сознания начинают контролировать не только собственно процесс когниции и освоение ребенком окружающего мира, но и его эмоциональную сферу, что способствует развитию эмотивной компетенции, т.е. знания детей о дискретности определенных эмоциональных ситуаций общения, названиях эмоций своих сверстников, взрослых и своих собственных и языковых средствах их выражения.

Эмотивно-когнитивное соотношение как фрагмент содержания детской эмотивной компетенции может соотноситься с различными способами и средствами вербализации феномена эмотивности.

Во второй главе работы рассматриваются способы и средства вербализации эмоций англоговорящими детьми-персонажами художественных произведений. К этим способам относятся косвенное название и прямое и косвенное выражение.

Для обозначения эмоций в речи англоговорящих детей-персонажей нами используется термин “косвенное название эмоций”, поскольку для прямого названия требуются существительные типа *love, hatred, anger, etc.*, которые они, как показал анализ художественных текстов, не используют в своей речи. Было выявлено 336 случаев косвенного названия детьми-персонажами своих и чужих эмоций.

Англоговорящие дети-персонажи для косвенного названия используют следующие средства:

1. Адъективные синтаксические конструкции (*to be + (so, very, too, just) adj, participle II*): “Do you know, I was so angry, kitty” (L. Carroll). — “Ты знаешь, киска, я была такая злая” (косвенное название эмоции гнева).

Аналогичным образом дети называют и другие эмоции: *to be + terrible/glad/awful/lucky/super/lonesome/homesick/scary/surprised/scared/ etc.*

2. Глаголы типа *to love, to miss, to hate, to like, to frighten, etc.*:

“I'd hate to miss a swim” (L. Baum). — «Я бы умерла от тоски без плавания» (косвенное название эмоции грусти).

Эти же типы средств используются англоговорящими детьми-персонажами для обозначения:

- Ментального состояния (to know, to promise, to want, to blame, to hope, to forget, etc.):

Отец рассказал своему сыну Дэни, что его отец тоже ловил фазанов в лесу и что он ловит по ночам фазанов в лесу мистера Хэйзела. На это Дэни ему ответил: «I don't blame you» (Dahl, 1987:79). — «Я не осуждаю тебя».

- Физического состояния (to be hungry, to be thirsty, etc.):

Джек попросил у своего приятеля Ральфа попить воды, объяснив это так: «I said have you got any water? I'm thirsty» (Golding, 1982:96). — «Я ска- зал, у тебя есть вода? Я хочу пить».

Предикаты и предикативы, обозначающие ментальные и физи- ческие состояния в рамках эмотивной компетенции, относятся к тому уровню осознания своей ментальности и физического тела в реаль- ном мире, который в детском развивающемся языковом сознании отвечает за осознание не только того эмоционального, но и физиче- ского состояния, в котором они или их собеседники пребывают. По- этому мы видим общие когнитивные основания в способности детей называть свое ментальное, физическое состояние и эмоции.

- Эмоции интереса (Are you tired? Were you frightened? etc.).

У англоговорящих детей, как и у других детей, говорящих на дру- гих языках, есть так называемая эмоция интереса. Эта внутренняя эмоция обеспечивает селективную мотивацию процессов восприятия и внимания, она не только стимулирует познавательную активность индивида, но и упорядочивает ее. Хотя эта эмоция и носит врожден- ный характер, социализация играет ведущую роль в ее развитии, а значит, и в формировании языковой личности. Зачастую эмоция интереса выступает в комбинации, а иногда в конфликте с одной или несколькими другими эмоциями и при этом постоянно взаимодей- ствует с перцептивно-когнитивными процессами (К. Изард).

Отец рассказал Дэни о том, что, когда его мать была жива, она любила вместе с ним ходить ночью в лес и ловить фазанов. У Дэни возник естествен- ный вопрос:

«Weren't you afraid she might get shot up?» (Dahl, 1978:107). — «Тебе не было страшно, что ее могли застрелить».

- Оценки имеющемуся факту или происходящему событию (Not bad, That's the best yet, it wasn't difficult, it went fine, etc.):

Дороти попросила Волшебника Изумрудного города вернуть ее обратно в Канзас к тете и дяде. Эта просьба вызвала у Волшебника большое удивление. Он не мог понять, почему он должен это делать для нее. Дороти так ответила ему:

«Because you are strong and I am weak; because you are a Great Wizard and I am only a helpless little girl» (Baum, 1995:77). — «Потому что ты сильный, а я слабая; потому что ты Великий Волшебник, а я беспомощная маленькая девочка».

Общим знаменателем для косвенного названия эмоций и только что перечисленных случаев, как показывает анализ художественных текстов, являются не только сходные средства, но и единое когнитивное основание, которое выражается в способности детей идентифицировать и частично осознавать свои и чужие эмоции, свои и чужие физические и ментальные состояния, проявлять эмоцию интереса к другим, давать оценки себе и другим.

К средствам выражения эмоций англоговорящими детьми-персонажами относятся различные лексические и синтаксические средства.

Рассмотрение эмотивной лексики осуществляется в работе посредством анализа ее употребления в различных контекстных условиях с целью выявления речевого пространства эмотивности, раскрывающегося в ситуациях эмоционального общения.

Лексические средства выражения эмоций передаются двумя типами эмотивов: аффективами (междометиями и детскими инвективами), коннотативами (сленговые слова, слова с коннотацией, эмотивно соознающей человека через другое наименование, и эмотивные дериваты с суффиксом -y/-ie).

Анализ выражения эмоций посредством междометий (в работе приводится список из 32 междометий, используемых англоговорящими детьми в ситуациях эмоционального общения и представленных в проанализированных художественных текстах — Oh, Lordy, Ouch, Aha, Wo, etc.) ориентирован на эмоциональные ситуации общения, в которых дети-персонажи наиболее часто их употребляют (выявлено около 210 случаев). Наиболее частотными ситуациями, в которых они употребляют междометия, являются эмоциональные ситуации — страха, сожаления, удивления, радости, восхищения, пренебрежения.

Бэки Тэчер сказала Мэри Остин, что ее мама собирается организовать для Бэки и ее друзей пикник. Мэри была удивлена таким поворотом в их общении, поскольку до этого между ними были несколько холодные отношения:

Becky: «My ma's going to let me have a picnic».

Mary: «Oh, goody, I hope she'll let me come» (Twain, 1956:144).

Бэки: «Моя мама разрешит мне провести пикник».

Мэри: «Ого! Здорово! Надеюсь, она разрешит и мне прийти».

Еще одной группой аффективов, отраженной в художественной литературе, являются детские инвективы, которые используются детьми-персонажами для выражения своего отношения к предмету речи. Обнаружено около 40 случаев употребления. К ним относятся нарицательные существительные или субстантивированные прилагательные типа *sleepyhead* (соня), *hick* (деревенщина), *stupid* (болван) *silly* (глупыш) *cheat* (врун), etc.

Группа девочек из летнего лагеря со своими вожатыми отправилась в путешествие по реке на каноэ. Утром после ночного привала им было разрешено поплавать в реке. Все уже встали, кроме Мэги. Кэрол это заметила и позвала ее с собой:

«Hey, sleepyhead, we're just waiting for you, so we can have a swim. How did you sleep?» (Beim, 1967:62). — «Эй, соня, мы ждем тебя. Нам можно поплавать. Как ты спала?»

Детские инвективы главным образом используются детьми-персонажами в эмоциональных ситуациях, связанных с выражением эмоций презрения и возмущения, а также ироничного отношения к себе-седнику.

К детским коннотативам относятся, как показывает художественная литература, сленговые слова (выявлено около 40 случаев употребления), слова, эмотивно соозначающие человека через другое наименование (обнаружено около 50 случаев употребления), и эмотивные дериваты с суффиксом *-y/-ie* (выявлено около 150 случаев употребления).

К сленговым словам относятся речевые элементы, отражающие тип отношений, главным образом эмоционально-фамильярные отношения, в том или ином социуме детей. Это слова типа *folks* (предки), *dough* («бабки»), *buddy* (кореш, чувак), *creature* (существо, «тело»), etc.

Аналогичный пример использования сленговых слов находим в ситуации, когда Холден просит взаймы денег у своей младшей сестры:

Holden: «You got any dough, Phoebe? I'm practically broke».

Phoebe: «Just my Christmas dough. For presents and all. I haven't done any shopping at all yet» (Salinger, 1951:182).

Холден: «Фиби, у тебя есть какие-нибудь деньги? Я почти на мели».

Фиби: «Только рождественские. Для подарков и тому подобного. Я еще не сделала покупок».

К словам с коннотацией, эмотивно соозначающей человека через другое наименование, относятся слова типа *pest* (вредитель), *vultures* (стервятники), *rat* (крыса), *pup* (щенок), etc. Они используются детьми-персонажами в эмоциональных ситуациях пренебрежения и иронично-фамильярного отношения к собеседнику.

Джули резко отреагировала на постоянные приставания своей младшей сестры к ней:

«Skat, pest! Did you mail your postal to mother?» (Beim, 1956:24). — «Отвали, зануда! Ты написала мамане?»

Еще одной группой коннотативной лексики, отраженной в речи англоговорящих детей-персонажей, являются дериваты с суффиксом эмотивно-субъективной оценки *-y/-ie*. В результате анализа художественных текстов были получены следующие эмотивно окрашенные морфологические структуры:

а) name p. + *-y/-ie* (Brownie, Johnny, Hucky, etc.);

б)с. noun + *-y/-ie* (doggie, ballie, girlie, etc.);

в) adj. + *-y/-ie* (scary, jumpy, nummy, etc.);

г) verb + *-y/-ie* (looky);

д) interj. + *-y/-ie* (thanky, Lordy).

Рассмотренные дериваты используются англоговорящими детьми-персонажами в эмоциональных ситуациях, где они выражают свое фамильярное отношение к собеседнику, пренебрежение и симпатию.

Анализ художественных текстов позволяет сказать, что междометия среди всех рассмотренных типов эмотивной лексики являются доминирующими в речевом пространстве эмотивности англоговорящих детей-персонажей, поскольку количественный диапазон эмоциональных ситуаций, в которых они употребляются, шире, чем у остальной эмотивной лексики.

Среди синтаксических средств выражения детьми эмоций нами отмечено пять особенностей эмотивного синтаксиса:

1. Клишированность эмотивных синтаксических структур: “How sweet!” — “Как мило!”; “How dreadfully savage!” — “Какая дикость!”; “What a funny watch!” — “Какие забавные часы” (J.M. Barrie), etc.

2. Препозитивное положение эмотивных элементов к неэмотивным в рамках словосочетания: “Oh, you wicked little thing!” — “Вот ты злюка!” (L. Carroll); “Don’t bite a poor little dog!” — “Не кусай бедную собачку!” (L. Baum), etc.

3. Конструкции с эмотивными “do-forms”: “Do wake up!” — “Да просыпайся же ты” (L. Carroll); “You did get kicked out!” — “Тебя все-таки вышвырнули!” (J.D. Salinger), etc.

4. Некоторые адъективные синтаксические конструкции: “You are very kind!” — “Вы очень добры!” (L. Baum); “I’m awfully glad!” — “Я безумно рад!” (R. Dahl), etc.

5. Устойчивые словосочетания: that’s nuts (это безумие!), it’ll cost the earth (это целое состояние!), to learn smb. (проучить кого-либо), to be hard on smb. (злиться на кого-либо), etc.

Как показывает анализ художественных текстов, все они занимают значительное место в речевом пространстве эмотивности, поскольку употребляются англоговорящими детьми-персонажами в эмоциональных ситуациях смущения, гнева, иронии, сожаления, восхищения, раздражения и радости.

Сопоставление количественных данных вербализации эмотивности англоговорящими детьми говорит о значительном перевесе выражения эмоций над косвенным названием: выражение эмоций составляет 68%, а косвенное название — 32%. Это говорит о том, что как доминирующий способ вербализации эмоций в речи англоговорящих детей-персонажей выступает выражение эмоций и является определяющим при исследовании феномена эмотивности в детской речи.

Лексические средства выражения эмоций (70%) преобладают над синтаксическими (30%), что, в свою очередь, свидетельствует о приоритете лексики в речевом пространстве эмотивности.

В работе также рассмотрены некоторые стилистические средства детской художественной коммуникации. Появление их в речи детей-персонажей стимулируется лингвокреативной потенцией, которая выражается в их стремлении стать полноценными участниками коммуникации наравне со взрослыми. Наиболее распространенными детскими стилистическими средствами в проанализированных художественных текстах являются омофония и спунеризм.

Омофоны, занимая особое место в детской речи (Н.Г. Бронникова), являются базой для появления каламбуров, которые в своей семантике содержат комизм и эмоциональность: *Ambush is a sort of bush, The North Pole is a pole stuck in the ground (A.A. Milne), I had not. — A Knot? (L. Carroll), etc.*

Спунеризм как вид языкового ляпсуса также встречается в речи детей-персонажей: *crustimoney Proseedcake* (вместо: *customary procedure*), *expotition* (вместо: *expedition*), *hollible* (вместо: *horrible*) (A.A. Milne), etc.

Данное исследование не исчерпывает изучение феномена эмотивности в детской речи. Нерассмотренным остается круг вопросов, связанный с созданием типологии эмотивных смыслов детской коммуникации, сопоставлением этапов компетенций в языковом развитии ребенка (языковой, коммуникативной, эмотивной, культурной), описанием средств невербальной коммуникации в рамках формирования эмотивной компетенции, сравнительным анализом эмотивных компетенций у детей, говорящих на различных языках, и др.

По материалам диссертации опубликовано 8 работ:

1. Эмоциональное мышление как основа концептуальной системы в онтогенезе // *Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики*. Волгоград: Перемена, 1999. С. 182—186.

2. Лингвopsихологический аспект эмотивно-когнитивных отношений в онтогенезе // *Актуальные проблемы психологии, этнопсихологии и фоносемантики*. Москва — Пенза, 1999. С. 113—115.

3. Языковые и интеллектуальные процессы в рамках концептуальной системы в онтогенезе // *Виноградовские чтения*. Москва, 2000. С. 37.

4. Значение звукоподражательной и междометной теорий для языка онтогенеза // *Языковая личность: проблемы межкультурного общения*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 69—70.

5. Аномальное сочетание как показатель эмоциональности детской речи (на материале детских, англоязычных художественных текстов) // *Материалы научно-практической конференции «Философия жизни волжан»*. Волжский, 2000. С. 83.

6. Эмоции в речевой деятельности ребенка (на материале детской речи, отраженной в художественных текстах) // *Проблемы филоло-*

гии, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Москва, 2000. С. 152 — 160.

7. Языковая игра в речи детей // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики. Волжский, 2001. С. 34—41.

8. Эмоции и когниция в детской речи // Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации. Волгоград, 2001. С. 85—92.

Научное издание

ХАРИСОВ Евгений Борисович

**ЭМОТИВНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ,
ОТРАЖЕННОЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

А в т о р е ф е р а т

ЛР № 020048 от 20.12.96 г.

Подписано к печати 15.05.2001 г. Формат 60 × 84/16. Печать офс. Бум. офс.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 1,0. Уч.-изд. л. 1,1. Тираж 110 экз. Заказ **244.**

**ВГПУ. Издательство «Перемена»
Типография издательства «Перемена»
400131, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27**

