

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения»

На правах рукописи

Ерастова Диана Алексеевна

Освоение идиоматики родного языка в онтогенезе

Специальность 5.9.8. – Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук, профессор
Валуйцева Ирина Ивановна

Мытищи – 2023

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Особенности формирования лексикона у детей	12
1.1. Этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе	12
1.2. Усвоение уровней языка на разных этапах речевого онтогенеза	28
1.2.1. Лексика.....	28
1.2.2. Семантика	32
1.2.3. Фразеология.....	38
1.3. Проблема метода в изучении детской речи	42
Выводы по главе 1.....	48
Глава 2. Идиоматика русского языка	51
2.1. Идиомы и их функции в речи	51
2.2. Классификация идиом	60
2.3. Идиоматика в детской речи	65
2.3.1. Идиоматика и семантическая сторона детской речи	65
2.3.2. Идиоматика и лексико-грамматическая сторона детской речи	69
2.4. Идиоматика с точки зрения когнитивных процессов	75
Выводы по главе 2.....	80
Глава 3. Экспериментальное изучение процесса освоения идиоматических выражений.....	84
3.1. Выявление наиболее частотных идиом методом опроса.....	84
3.2. Формирование идиоматического лексикона у детей дошкольного возраста	91
3.3. Гендерные особенности восприятия идиоматики родного языка детьми младшего школьного возраста.....	101
3.4. Особенности употребления идиоматических выражений в речи подростков	110
3.5. Идиоматика в речи взрослых.....	116
Выводы по главе 3.....	122

Заключение	128
Список литературы	133
Приложения	157
Приложение А	157
Приложение Б.....	160
Приложение В	163
Приложение Г	169

Введение

На протяжении последнего столетия детская речь как особый этап онтогенетического развития речи является объектом пристального внимания учёных из различных областей науки – психологии, педагогики, лингвистики, психолингвистики, поскольку детская речь – это неиссякаемый источник для анализа развития интеллекта и мыслительных процессов человека.

Данное исследование, построенное на материале русской фразеологии, посвящено анализу особенностей процесса освоения идиоматики родного языка в онтогенезе. Идиоматика является особым лексическим пластом любого языка. В дальнейшем мы будем использовать оба лингвистических термина *фразеология* и *идиоматика*, так как считаем их тождественными на основании того, что понятие *фразеологизм* соответствует отечественной научной традиции [Булаховский, 1954; Виноградов, 1977; Реформатский, 1967], а термин *идиома* чаще встречается в зарубежных исследованиях [Beck, Weber, 2020; Langlotz, 2006; Levorato, Nesi, Cacciari, 2005 и др.]. Идиоматика исключительно важна как компонент миропонимания каждого носителя русского языка и всего народа в целом; она играет значительную роль в развитии функциональной грамотности [Мягкова, 2019; 2022] и предупреждении функциональной неграмотности [Пищальникова, 2021; 2022]. Изучение фразеологического состава русского языка на данном этапе развития филологической науки возможно только при соблюдении условий глубокого проникновения в историю языка и народа, а также с учётом психологии восприятия идиом, их понимания носителями языка. Язык существует только в восприятии говорящих, выполняя их запросы, функционируя в коммуникативном пространстве в условиях постоянного использования каждого языкового элемента. Заложенные во фразеологию смыслы, интенции, исторические знания, информация о менталитете и

мировоззрении русского народа очень важны, заслуживают изучения, сохранения и преумножения. Всё это обуславливает основную **проблему исследования.**

Актуальность настоящей работы определяется:

1) уникальной ролью фразеологической картины мира как отражения представлений человека о мире, как механизма сохранения и трансляции культурной памяти народа;

2) необходимостью комплексного изучения проблем, связанных с детской речью;

3) влиянием концептосферы культуры на формирование фразеологических знаков;

4) важностью изучения того, как информация о культуре сохраняется и/или передаётся в значении фразеологизмов.

Степень разработанности темы.

Проблема развития детской речи, в том числе в связи с развитием мышления ребёнка, давно интересует представителей разных наук. Ей посвящены исследования Л.С. Выготского [Выготский, 1968; 2000], Ж. Пиаже [Пиаже, 1994], С.Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1997], А.М. Шахнаровича [Шахнарович, 1990; 1991; 1999] и других учёных. Существенный вклад в изучение проблемы порождения речи внесли труды Н.И. Жинкина [Жинкин, 1958; 1982], А.Р. Лурия [Лурия, 1998; 2000] и др. Вопрос об усвоении фразеологии детьми и подростками рассматривали М. Валенски, Т. Лав [Walenski, Love, 2018], А.С. Гультьева [Гультьева, 2021], Н.Н. Елисеева, Е.А. Горобец [Елисеева, Горобец, 2017], М.К. Леворато, Б. Неси, К. Каччари [Levorato, Nesi, Cacciari, 2005], Л.М. Миндиярова [Миндиярова, 2015], Ю.С. Питеркина [Питеркина, 2009], О.В. Слонь [Слонь, 2014] и др. Проблема формирования детской фразеологической картины мира затрагивалась в исследованиях Л.Ш. Миграновой [Мигранова, 2018], М.А. Новоселовой [Новоселова, 2015], Е.Е. Петренко [Петренко, 2007] и др. Значимый вклад в исследование освоения детьми фразеологизмов внесли

труды С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2009; 2010]. Однако проблема освоения идиоматики родного языка комплексно, применительно к различным возрастным категориям детей и подростков, в сопоставлении с речью взрослых носителей языка ещё не рассматривалась.

Цель исследования – установить закономерности и особенности, лежащие в основе освоения идиоматических выражений родного языка современными детьми (20-е гг. XXI в.) разных возрастных групп (от 4 до 17 лет).

Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) определить, в каком возрасте ребёнок начинает осознавать наличие у фразеологических единиц переносного значения и воспринимать это значение как адекватное для идиомы;
- 2) выявить закономерности освоения идиоматики родного языка детьми разного возраста;
- 3) обнаружить характерные особенности процесса освоения идиоматики;
- 4) описать факторы, влияющие на восприятие идиоматических выражений.

Объект исследования – фразеологизмы русского языка, их восприятие и употребление носителями языка.

Предметом изучения являются процессы и механизмы освоения идиоматики русского языка современными детьми разных возрастных групп.

Материалом исследования послужили данные двух этапов исследования: результаты опроса, проведённого в 2021 г., серии экспериментальных тестирований с участием детей разных возрастных категорий и контрольной группы взрослых. На первом этапе исследования в опросе приняли участие 218 респондентов – жителей Москвы и Московской области в возрасте от 12 до 75 лет, обработано 21 800 ответов. На втором этапе к серии тестирований были привлечены дети разных возрастных групп:

34 ребёнка в возрасте от 4 до 7 лет, 50 детей от 8 до 11 лет и 54 подростка от 12 до 17 лет. Общее количество – 138 человек. Контрольная группа состояла из 80 взрослых в возрасте от 18 до 75 лет. Каждая категория респондентов подразделялась, согласно гендерному признаку, на две группы в равных долях по количеству участников. В общей сложности было получено 8 380 ответов респондентов.

Научная гипотеза заключается в предположении о том, что способность современных детей и подростков правильно воспринимать фразеологизмы и интерпретировать их значения не в полной мере реализуется в современной речевой практике.

Методы и приемы исследования. При отборе стимульного материала для составления батареи тестов применялся метод случайной выборки, а также опрос носителей русского языка, направленный на выявление наиболее частотных идиоматических единиц. Для проведения тестирования детей использовался экспериментальный метод, при обработке результатов – общенаучный метод анализа и метод количественной обработки данных.

Методологической и теоретической базой исследования послужили работы как отечественных, так и зарубежных учёных в области онтогенеза и онтолингвистики (О.В. Астафьева [Астафьева, 2015], Л. Блум, М. Лахи [Bloom, Lahey, 1970], И.И. Валуйцева [Валуйцева, 2018], Е.Н. Винарская [Винарская, 1987], А.В. Винничук [Винничук, 2011], А.Н. Гвоздев [Гвоздев, 2005; 2007], В.П. Глухов [Глухов, 2002; 2017], И.Н. Горелов [Горелов, 2004], О.Б. Додзина [Додзина, 2021], Н.И. Лепская [Лепская, 2013], Е.С. Ощепкова, Н.А. Картушина, Д.А. Бухаленкова [Ощепкова, Картушина, Бухаленкова 2021б], Г.Л. Розенгарт-Пупко [Розенгарт-Пупко, 1963], А.П. Сдобнова [Сдобнова, 2015], К.Ф. Седов [Седов, 2004], Н. Хомский [Хомский, 1972], И.М. Чеботарева [Чеботарева, 2016; 2018], Н.М. Юрьева [Юрьева, 2006] и др.); психоллингвистики (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов [Горелов, Седов, 2001], Дж. Грин [Грин, 2009], А.А. Залевская [Залевская, 2007], А.А. Леонтьев [Леонтьев, 2005], Д. Слобин [Слобин, 2009], Р.М. Фрумкина [Фрумкина,

2006] и др.); неопсихолингвистики (И.А. Бубнова, И.В. Зыкова, В.В. Красных, Н.В. Уфимцева [Бубнова, Красных, 2014; Красных, 2017; (Нео)психолингвистика, 2017] и др.), развития речи и обучения языку (М.М. Алексеева, В.И. Яшина [Алексеева, Яшина, 1997], М.Б. Елисеева [Елисеева, 1994], О.Н. Истратова [Истратова, 2006], А.А. Рыжнева [Рыжнева, 2020]), фразеологии (В.В. Виноградов [Виноградов, 1977], С.Г. Гаврин [Гаврин, 1974], И.В. Глушкова [Глушкова, 2015], М.С. Гутовская [Гутовская, 2015], В.П. Жуков [Жуков, 1986], Е.Г. Коваленко [Коваленко, 2014; 2020], М.Л. Ковшова [Ковшова, 1999], М.Н. Крылова [Крылова, 2016; 2017], А.В. Кунин [Кунин, 1986], А. Ланглотц [Langlotz, 2006], А.Г. Назарян [Назарян, 1987], В.Н. Телия [Телия, 1996]) и т. д.

Научная новизна настоящего исследования состоит:

- 1) в разработке психолингвистической батареи тестов и комплексного подхода к изучению процессов освоения идиоматики на разных этапах речевого онтогенеза;
- 2) в выявлении гендерных отличий в восприятии значения идиом детьми и уточнении специфики этих отличий;
- 3) в определении состояния механизма освоения идиоматики русского языка детьми разных возрастных групп на современном этапе развития российского общества.

Теоретическая значимость диссертации заключается в формировании нового научного взгляда на интегративный междисциплинарный подход к вопросу изучения детской речи и фразеологической картины мира носителями русского языка в возрасте от 4 до 75 лет.

Практическая ценность обусловлена разработкой комплексной батареи тестов, которая может найти применение в работе педагога-психолога дошкольных и школьных учреждений, дефектолога, психолога, учителя русского языка и литературы, а также при преподавании курсов и спецкурсов по детской психологии и психолингвистике в вузе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Формирование механизмов освоения идиоматики детьми и подростками происходит в их предметно-практической и коммуникативной деятельности, в процессе освоения ими действительности и формирования способности взаимодействовать с другими членами общества.
2. Результат воздействия факторов социального окружения и индивидуальных интеллектуальных способностей ребёнка постепенно формирует его языковую компетенцию, благотворно или негативно влияющую на освоение им идиоматики родного языка.
3. Особую роль в восприятии и употреблении идиоматики как образного сегмента языка играют гендерные особенности, характеризующие речевую деятельность индивида на протяжении его жизни.
4. Большая часть идиом русского языка находится как у детей, так и у взрослых в пассивном лексическом запасе. Способность свободно извлекать фразеологические единицы из пассивного запаса и употреблять их в речи в соответствии с переносным значением, исключая буквальное понимание, формируется у носителей языка достаточно долго, не только в течение всего детского и подросткового возраста, но и в дальнейшем. Завершается формирование данного умения только к 30–45 годам, когда говорящим накоплен достаточный жизненный опыт, усвоены основные культурные ценности социума.
5. Фразеологические единицы воспринимаются современным носителем русского языка, в том числе детьми разного возраста, с абстрагированием от их этимологии, поэтому лексический состав и грамматическое оформление идиом в речи во многих случаях искажаются.

Апробация результатов исследования. Теоретические принципы и практические результаты настоящей работы отражены в 12 публикациях, в число которых входят 3 статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории языка, англистики и прикладной лингвистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета (2019–2022 гг.) и на всероссийских и международных конференциях: Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Дискурсивные практики в современном мире» (Москва, 27 ноября 2020 г.), Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков» (Нижний Новгород, 8–9 апреля 2021 г.), XIV Международной научной конференции, посвященной памяти В.С. Борисова, «Язык: категории, функции, речевое действие» (Коломна, 15–16 апреля 2021 г.), Международной научной конференции «Жизнь языка в культуре и социуме – 8» (Москва, 28–29 мая 2021 г.), Международной научно-практической конференции «V Фирсовские чтения: современные языки, коммуникация и миграция в условиях глобализации» (Москва, 20–21 октября 2021 г.), Международной научно-практической конференции «Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты» (Москва, 3 декабря 2021 г.), Международной научно-практической конференции «Пражский кружок и развитие лингвистики XX века» (к 140-летию со дня рождения Вилема Матезиуса) (Москва, 11–12 февраля 2022 г.), XV международной научной конференция «Язык: категории, функции, речевое действие» (Коломна, 15–16 апреля 2022 г.), XX Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Российская психолингвистика: итоги и перспективы» (Москва, 27–28 мая 2022 г.).

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, списка словарей и энциклопедий и четырех приложений.

Во введении обосновывается актуальность исследования и научная новизна, формулируются цель и основные задачи работы, указываются теоретическая и практическая значимость, описывается объект, предмет и

материал для психолингвистического эксперимента и выдвигается гипотеза диссертации.

В первой главе на основании трудов отечественных и зарубежных специалистов в области психолингвистики рассматривается понятие онтогенеза и вопрос о периодизации речевого развития ребенка, характеризуется освоение каждого языкового уровня на том или ином этапе речевого онтогенеза, дается краткое описание методов, используемых онтолингвистикой.

Во второй главе анализируются функции идиом в речи, их классификации, изучаются роль и процессы освоения идиоматики в детской речи, а также поднимается актуальный вопрос о взаимоотношении идиоматики и когнитивистики.

В третьей главе приводится подробное описание этапов проведения эксперимента, анализируются полученные результаты, на основании которых автор приходит к выводам и подтверждает выдвинутую гипотезу. В главе содержится 11 таблиц с данными, полученными в ходе количественной обработки результатов исследования.

В заключении подводятся итоги диссертационной работы, намечаются перспективы дальнейшего исследования в данном направлении.

Список литературы, словарей и энциклопедий включает в себя научные работы авторов на русском и иностранных языках в печатном и электронном виде, словари, энциклопедии, интернет-ресурсы.

В приложениях представлены результаты двух опросов и материалы экспериментальных тестирований для разных возрастных групп.

Глава 1. Особенности формирования лексикона у детей

1.1. Этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе

Термин «онтогенез» впервые был использован немецким биологом-эволюционистом Э. Геккелем в 1866 г. В Малом академическом словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой онтогенез определяется как «индивидуальное развитие животного или растительного организма от момента его зарождения до конца жизни» [МАС, т. 2, с. 619]. В биологическом энциклопедическом словаре даётся более подробное определение: «Индивидуальное развитие особи, вся совокупность её преобразований от зарождения (оплодотворение яйцеклетки, начало самостоятельной жизни органа вегетативного размножения или деление материнской одноклеточной особи) до конца жизни (смерть или новое деление особи)» [БЭС, с. 425]. Онтогенез трактуется как явление, свойственное и растениям, и животным. В нашем исследовании данный термин прилагается к процессу индивидуального развития человека. В таком ключе он поясняется в Большом психологическом словаре, где, во-первых, отмечено отграничение данного понятия от понятия «филогенез»: онтогенез определяется как «развитие индивида в отличие от развития вида (филогенеза)», а, во-вторых, устанавливаются временные рамки онтогенеза применительно к психике: «Ее развитие, по крайней мере, от рождения до конца жизни человека или животного» [БПС, с. 451]. При этом снова, как видим, упоминается свойство онтогенеза как явления, присущего человеку и животным. Отграничивать онтогенез от филогенеза полностью непродуктивно, поскольку «онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития вида)» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 120]. Данные явления одновременно тесно связаны как общее (филогенез) и частное (онтогенез) и противопоставлены как относящиеся к развитию вида вообще (филогенез) и

развитию конкретной особи, индивида (онтогенез). Филогенез протекает в течение тысячелетий, поэтому представляет собой весьма сложный предмет исследования, онтогенез осуществляется в течение жизни одного человека и может быть полноценно описан учёными, что делает его весьма привлекательным предметом для исследования.

Онтогенез в течение XX – начала XXI вв. изучали и продолжают изучать представители различных наук: педагогики, психологии, языкознания, физиологии, дефектологии, антропологии, социологии и т. д. Для каждой из данных научных дисциплин в онтогенезе важны какие-то особенные стороны, закономерности. Повышенный интерес к онтогенезу в современной науке связан с антропоцентризмом и антропоцентрическим подходом ко всем явлениям биологии, лингвистики и т. д. Онтогенез как предмет изучения переносит фокус внимания исследователя с развития целостной общности организмов на развитие одного организма, индивида.

В онтогенезе происходит развитие самых разных сторон индивида, различных его органов и систем: двигательной системы [Дудьев, 2006], пищеварительной системы [Токарев, Гелашвили, 2011], кровеносной системы [Шевченко, Сеитов, Баймишев и др., 2012], иммунитета [Гусейнов, 2012] и т. п. Также изучается усвоение культуры на разных этапах онтогенеза [Андреева, Куликов, 2000], развитие навыков общения в онтогенезе [Истратова, 2006] и другие вопросы. Но наибольший интерес в рамках междисциплинарного направления, получившего наименование психолингвистики, обрело изучение формирования в онтогенезе человеческой речи, а поскольку речь формируется в детском возрасте, то – детской речи.

До середины XX в. в науке практически не отмечалось серьёзного отношения к детской речи: она воспринималась как «детская болтовня», «лепет», а её изучение проводилось в лучшем случае с дидактическими целями – для оказания помощи взрослым в обучении детей говорению [Snow, 1986, p. 69]. Кроме того, детская речь исследовалась с точки зрения

коммуникативных расстройств у детей и корректирующего обучения [Bloom, Lahey, 1970]. Новое отношение к детской речи как предмету исследования сформировалось со становлением в науке междисциплинарности и появлением понимания, что её необходимо изучать на стыке языкознания, психологии, антропологии, социологии [Foster, 1990, p. 3] и других наук.

В центре внимания психолингвистики, возникшей в 1950-х гг. на стыке психологии и языкознания, оказались «языковая способность человека, ее природа, структура и функционирование» [Шахнарович, 1991, с. 185], а также «проблемы природы и развития человеческого разума» [Слобин, 2009, с. 19]. Интегративные основания данной науки состоят в том, что многие объекты исследования (например, единицы языка, процесс порождения речи) находятся в поле внимания различных дисциплин. Кроме того, в середине XX в. стало очевидно наличие «мало разработанных смежных проблем, относительно которых трудно сказать – относятся ли они к одной из наук или сразу к нескольким» [Жинкин, 1958, с. 13].

Довольно быстро, уже в 1960-х гг., внимание психолингвистов обратилось на «языковое развитие ребёнка» [Слобин, 2009, с. 19], а также «мыслительные процессы, лежащие в основе овладения языком и его использования» [Там же. С. 21]. Тот путь, который проходит ребёнок всего за несколько лет в процессе освоения языка, рассмотренный с позиций психолингвистики, позволил специалистам сделать множество важных наблюдений относительно не только усвоения человеком речи, но и собственно функционирования человека в языковом пространстве. Для учёных несомненно, что в ходе освоения речи перед ребёнком стоит очень серьёзная задача, с которой он успешно справляется [Там же. С. 107].

В науке сформировалась биогенетическая теория, согласно которой «существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез» [Выготский, 1984, с. 244]. Иначе говоря, осваивая язык в течение нескольких лет, ребёнок повторяет процесс языкового развития, который в

течение тысячелетий прошёл весь его вид. В результате детская речь изучается не только как самодостаточный предмет исследования, но и как источник сведений о развитии самого человека как вида, а итоги, полученные учёными, служат для «более полного и углубленного понимания закономерностей самого языка» [Лепская, 2013, с. 7].

В ведении лингвистики находилась языковая способность человека, а в ведении психологии – его языковая активность. Изучение языковой деятельности (активности) в психологии породило деятельностный подход, в соответствии с которым индивид, стремясь к удовлетворению своих потребностей, активно взаимодействует со средой [Кулагина, Коллюцкий, 2009, с. 8]. Психолингвистический подход предоставил возможность объединить эти два предмета исследования – языковую способность и языковую активность [Грин, 2009, с. 222] и исследовать развитие речи человека как проявление способности человека в процессе деятельности освоить язык.

Именно развитие психолингвистики показало «недостаточность наших знаний о механизмах онтогенеза речи» [Фрумкина, 2006, с. 195], помогло понять, что обращение к возрастным особенностям освоения языка очень важно.

В итоге осознанных учёными противоречий сформировалось отдельное направление психолингвистики – **онтолингвистика** (или возрастная психолингвистика [Седов, 2004, с. 6], лингвистика детской речи [Цейтлин, 2000, с. 7], психолингвистика развития [Леонтьев, 2005, с. 144], а также психолингвистика детской речи), предметом которой стало «исследование становления языковой личности в онтогенезе» [Горелов, Седов, 2001, с. 7]. Наиболее распространённое и общепринятое из приведённых названий – онтолингвистика – принадлежит Санкт-Петербургской школе изучения детской речи и, в частности, её виднейшему представителю, С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2000]. Данный термин представляется нам достаточно удачным, поскольку демонстрирует интеграцию двух основных (но не единственных)

наук, ставших основой данной дисциплины, – онтогенеза и лингвистики. Выделение онтолингвистики, как и ранее психоллингвистики, в отдельную отрасль знания связано с антропоцентризмом современной науки, её ориентацией на человека и преломление в человеке всех явлений, в том числе языковых.

Для онтолингвистики наиболее актуальным стал вопрос об этапах формирования речевой деятельности в онтогенезе. Данные этапы однозначно привязываются к возрасту ребёнка, развивающегося, познающего мир, формирующегося как личность и постепенно овладевающего речью как важнейшим компонентом своего развития. Возрастные особенности, развитие мышления и психических процессов ребёнка связаны с развитием речи.

Ещё одним направлением, в рамках которого актуально стало изучение речевого развития индивида, стала **неопсихоллингвистика**, в рамках которой язык рассматривается как «сущность, опосредующая индивидуальные процессы познания и осмысления, в которой явлено (языковое) сознание отдельной личности» [Красных, 2017, с. 180]. Неопсихоллингвистика направлена на увеличение внимания к индивидуальной стороне речи; согласно её положениям, «индивидуальные особенности структуры языковой личности» [Бубнова, Красных, 2014, с. 128], не менее значимы, чем коллективные, общие. Исследователями признаётся «перенос акцента на категорию человека» [Базылев, 2021, с. 74], большая индивидуализация языка, возможность влияния особенностей личности на освоение языка.

Различными исследователями: Ж. Пиаже [Пиаже, 1994], Л.С. Выготским [Выготский, 2000], А.А. Леонтьевым [Леонтьев, 2005], Д.Б. Элькониным [Эльконин, 1971] и др. были созданы периодизации возрастного развития ребёнка. Для настоящего исследования наиболее актуальна периодизация А.А. Леонтьева, согласно которой формирование речи в онтогенезе происходит в соответствии с этапами: подготовительный (от рождения до года), преддошкольный (от года до 3 лет), дошкольный (от 3

до 7 лет), школьный (от 7 до 17 лет) [Леонтьев, 2005]. Нельзя не отметить, что точные границы данных этапов провести невозможно, поскольку существуют значительные индивидуальные отличия между детьми, а кроме того, развитие речи может происходить скачкообразно [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 71]. Однако существуют наиболее вероятные траектории развития детской речи, несомненно, связанные с тем или иным возрастом ребёнка. Рассмотрим далее эти периоды более подробно.

Подготовительный этап (с рождения до года).

Данный этап называется также доречевым [Леонтьев, 2005, с. 169], хотя всеми исследователями признаётся условность данного термина. Это скорее не доречевой период, а «доактивноречевой», поскольку в процесс пассивной речи ребёнок уже начинает включаться.

В этот период «сознание ребенка недифференцировано» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 128]; параллельно и неотрывно друг от друга развиваются восприятие, эмоции, память, мышление, речь, при этом доминирует восприятие [Там же]. Н.И. Лепская пишет: «Только что родившийся ребенок не обладает даже зачатками логического мышления» [Лепская, 2013, с. 40], то есть в плане мышления, сознания, речи он – чистый лист, и только от окружения зависит, появятся ли на этом листе какие-то знаки, а если появятся, то какие. У ребёнка начинает развиваться практическое, или «инструментальное» мышление [Выготский, 1968, с. 180], а не речевое, которое будет развиваться параллельно с речью.

Переход от доречевого этапа существования ребёнка к речевому происходит в процессе деятельности, активного использования языка, и эта первая деятельность происходит совместно с родителями, в первую очередь с матерью, и в игре [Bruner, 1975, р. 2]. Кроме того, эта деятельность должна быть «яркой и богатой» [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 7], делающей существование ребёнка эмоционально насыщенным, весёлым, подвижным, а также постоянно усложняющейся и развивающей самостоятельность.

Современные исследователи считают, что овладение речью начинается с самого рождения, поэтому во всех руководствах для молодых родителей содержатся советы с первого дня говорить с ребёнком. С.Н. Цейтлин пишет, что, даже не зная теоретических основ формирования детской речи, «наделенная интуицией, мать начинает говорить со своим малышом почти сразу после его рождения» [Цейтлин, 2000, с. 25], комментируя все свои действия, задавая вопросы и отвечая на них за ребёнка. Естественно, для малыша это пассивная речь, и только после шести месяцев некоторые дети начинают произносить свои первые слова. Ни мышление, ни речевой аппарат ребёнка ещё не созрели для того, чтобы он начал активно говорить в данном возрасте, но на когнитивном уровне происходят процессы, без которых речь в более поздние этапы будет невозможной. И к тому моменту, когда ребёнок оказывается готов начать говорить, в его пассивном лексиконе есть уже 50–70 слов [Там же. С. 48]. Такое превалирование пассивной речи над активной, запаздывание активной речи по сравнению с пассивной [Горелов, Седов, 2001, с. 209] будет сохраняться у ребёнка и в дальнейшем.

В течение первого года жизни ребёнок ведёт накопление языковых средств и умений, которые проявятся позже, на других этапах развития речи, но, чтобы они накопились и проявились, необходима «достаточность коммуникативных контактов с ребёнком» [Климкина, 2015, с. 82], то есть благоприятная социальная и речевая среда, которая, в числе прочего, будет полной положительных эмоций, также стимулирующих накопление «внутренних» речевых возможностей. Если же среда неблагоприятна, то уже на данном, подготовительном этапе развития ребёнка может возникнуть «педагогическая запущенность» [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 11].

По замечанию М.И. Лисиной, процесс перехода ребёнка от пассивной речи к активной долгое время недостаточно внимательно рассматривался в науке [Общение и речь, 1985, с. 146], в то время как многочисленные факты позднего формирования речи, когда ребёнок обладает большим пассивным

словарным запасом, но не спешит переводить его в активный, утверждают важность анализа данной проблемы.

Преддошкольный возраст (от 1 года до 3 лет).

Это неоднородный этап, который, в свою очередь, делится на подэтапы: «этап первичного освоения языка (дограмматический)», наблюдаемый на втором году жизни, когда ребёнок начинает усваивать лексику, и «этап усвоения грамматики», наблюдаемый на третьем году жизни, когда лексика начинает грамматически организовываться в его речи [Леонтьев, 2005, с. 169].

На этом этапе у детей формируется активная речь. Очень важным считал его А.Н. Гвоздев, образно отмечавший, что в этом возрасте, деятельно осваивая речь, «ребёнок обнаруживает стихию языка без какого бы то ни было искажения» [Гвоздев, 2007, с. 61]. В то же время он усваивает язык довольно избирательно, догадываясь, какие единицы в нём наиболее важны и пока пропуская множество элементов (местоимения, частицы и др.) [Hyams, 2011, p. 13].

Интересно замечание М.И. Лисиной о том, что речь появляется у ребёнка позже всех остальных средств общения, поскольку к началу формирования речи ребёнок уже в совершенстве осваивает и экспрессивно-мимический механизм общения, и действенный [Общение и речь, 1985, с. 197]. Однако именно со становлением речи ребёнок входит в общественную жизнь как её полноценный член, а его личностное, социальное, психологическое развитие становится ещё более интенсивным.

Период от года до трёх лет характеризуется исследователями как «сензитивный период развития речи» [Кулагина, Коллюцкий, 2009, с. 124], когда созданы наиболее благоприятные условия для развития речи, а возможности ребёнка в освоении речи наиболее высоки. Если в этот период не использованы возможности и не созданы условия для развития речи ребёнка, то компенсировать данные упущения в последующие периоды «практически невозможно» [Там же]. Речевая активность ребенка, его

желание говорить, общаться, функционировать в речевой среде, в непосредственном речевом контакте с окружающими, детьми и взрослыми, «обычно резко возрастает между 2 и 3 годами» [Там же. С. 188]. Речь, общение становятся с этого возраста важнейшей потребностью ребёнка, определяющей его взаимодействие с миром, его интересы.

Он всё чаще вступает в диалоги, как правило, связанные с какой-то деятельностью, с совместными действиями. Происходит, по выражению Л.С. Выготского, отражение действия с помощью речи [Выготский, 1984, с. 160], то есть за определёнными действиями (сначала самыми важными в мире ребёнка – есть, играть, гулять) закрепляются определённые слова, начинающие идентифицировать их в восприятии ребёнка. Таким образом происходит развитие «практического мышления» [Там же. С. 161], а деятельность становится опосредованной и собственно предметами (*гулять* – значит одеться, взять лопатку), и словами (*гулять* – значит сказать это слово, пусть даже и выглядящее сначала как *гули-гули*).

Ж. Пиаже также отмечает, что, в отличие от взрослых, которые чаще всего стремятся в процессе речи передать мысль, дети воспринимают речь в тесном соотношении с действием. Речь для них функциональна: направлена на достижение своих целей. Слова – это приказы, распоряжения [Пиаже, 1994, с. 8–9]. Поскольку речь используется ребёнком в действии, для сотрудничества, для совместных поступков, для организации конкретных актов, то она выступает в этот период как «средство деловых контактов ребенка со взрослыми» [Эльконин, 1971, с. 15]. Речь становится важным компонентом предметной деятельности, преобладающей в развитии ребёнка этого возраста. Она ситуативна, соотносится с объектом (взрослым) и субъектом (ребёнком) общения, с пространством и временем, без которых порой даже не может быть адекватно понята ребёнком [Лепская, 2013, с. 32].

Речь оказывается в этот период гораздо более связанной с действием, чем даже с общением. Это подтверждается наблюдениями за детьми, которые в процессе осуществления каких-то действий разговаривают сами с

собой, стремятся «сопровождать свои движения и игры криками и словами» [Пиаже, 1994, с. 19]. Для них в этот момент неважно, слышит ли кто-то их речь: главное, что она связана с действием, с движениями. Позже речь утрачивает эгонаправленность, и ребёнок переходит «от речи для себя к речи, обеспечивающей возможность взаимодействия с окружающими» [Климкина, 2015, с. 81].

Гораздо богаче в этот период оказывается общение ребёнка со взрослыми, чем детей между собой. В речевых контактах со взрослыми ребёнок строит более длинные предложения, использует больше лексем, задаёт вопросы и отвечает на них, в то время как, общаясь с ровесниками, ребёнок говорит однословно, кратко, часто не отвечает на заданные ему вопросы. Возможно, это связано с тем, что в этом возрасте «дети постоянно окружены взрослыми, которые не только знают значительно больше их, но еще делают все для того, чтобы понять их возможно лучше» [Пиаже, 1994, с. 103].

Э. Бейтс, И. Бретертон и Л. Снайдер считают, что в течение первых трёх лет жизни ребёнок движется «от первых слов к грамматике» [Bates, Bretherton, Snyder, 1988, p. 3], то есть первой его задачей становится усвоение лексики, а необходимость переходить к постижению грамматического строя осознаётся позже.

Развитию речи на данном этапе онтогенеза уделено немало внимания разными исследователями, поскольку анализ речи детей именно данного возраста позволяет оценить сами исходные причины речи, основания её появления у человека. В науке длительное время преобладала точка зрения, согласно которой способность говорить во многом является биологической, то есть заложена в человеке генетически. Её развивали такие исследователи, как американский учёный Н. Хомский [Chomsky, 1965], немецкий лингвист и невролог Э. Леннеберг [Lenneberg, 1967] и др. Этой «крайней» [Шахнарович, 1991, с. 187] точке зрения противостояло социальное понимание происхождения речи, и именно представители социальной теории в

настоящий момент доминируют в науке. Авторитетнейшими учёными Ж. Пиаже [Пиаже, 1994], Б.Г. Ананьевым [Ананьев, 2000], А.Р. Лурия [Лурия, 1998; 2000], С.Л. Рубинштейном [Рубинштейн, 1997] и др. доказано, что развитие речи, с одной стороны, в некоторой степени обусловливается наследственностью, с другой (и в большей степени) – социальными факторами, функционированием ребёнка в обществе, его взаимодействием со средой. Признано, что человек наследует только те физиологические параметры (функциональные системы), без которых у него не сможет в дальнейшем развиться речь, сама же речевая способность не наследуется, а формируется в социуме, то есть «закрепление смыслов (“глубинных структур”) возможно только на основе предметной и орудийной (практической, социальной по характеру) деятельности ребенка» [Шахнарович, 1991, с. 188], в контакте со взрослыми, которые, осознанно, или нет, развивают языковые способности ребёнка.

Наследуемые особенности характеризуются как «генетическая запрограммированность речевого развития» [Bielova, 2021, p. 208]. Они считали, что в мозг ребёнка при рождении встроен некий механизм (универсальная грамматика), который в дальнейшем помогает ребёнку усваивать конкретный язык, трансформируясь, подстраиваясь под его особенности. Речевая среда при этом воспринимается как второстепенное условие, «не слишком важное» [Цейтлин, 2009, с. 15]. Ж. Пиаже считал, что мыслительные операции, на основе которых развивается речь, не являются врождёнными, а по наследству передаётся лишь способность развить данные мыслительные операции. В целом же речь в большей степени зависит от «тех отношений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой» [Пиаже, 1994, с. 503]. Ребёнку биологически, от природы даётся анатомическая готовность мозга, которая, однако «не является достаточным условием для... развития речи» [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 3] без социальных контактов.

Вопрос о количественном соотношении генетического и социального в процессах развития речи остаётся на данный момент открытым и обсуждаемым, а, возможно, и потенциально не имеющим однозначного ответа, поскольку в каждом конкретном случае наблюдаются особенности, связанные со спецификой оцениваемого индивидуума. Однако тезис о врождённости некоего грамматического механизма или, к примеру, механизма понимания универсальной количественной оценки [Philip, 2011, p. 352], уже не рассматривается, что связывается исследователями с выпуском значительного количества работ по детской речи и прогрессом онтолингвистики [Цейтлин, 2009, с. 16]. Появляются всё новые работы, в которых обосновываются теории социального появления языка. Так, М. Томаселло указывает на формирование языка параллельно с другими когнитивными способностями человека, а не на основе некоего «языкового инстинкта» [Tomasello, 2003, p. 10].

Превалирование социальной природы речи подтверждается исследователями, оценивающими диалогическую речь в онтогенезе. Так, Г.Н. Соломатина отмечает, что именно в процессе диалога у ребёнка развиваются все основные речевые умения, а чувствительность к общению со взрослым, к диалогу с ним наблюдается у малыша уже с возраста трёх месяцев, пусть пока это и вербально-невербальный диалог [Соломатина, 2006, с. 223]. Интерес к диалогам со сверстниками формируется к возрасту двух–трёх лет; это диалог как в процессе совместной деятельности (в основном), так и в процессе межличностного взаимодействия (всё в большей степени с возрастом) [Там же. С. 226].

Приоритет социальных факторов формирования детской речи развился в концепции о генезисе общения как коммуникативной деятельности, разработанной М.И. Лисиной. Деятельность как ведущее свойство детей связывается в этой концепции с общением, а развитие речи анализируется в тесной связи с формированием коммуникативных умений. Общение со

взрослыми понимается как жизненно важное для маленьких детей [Общение и речь, 1985, с. 7].

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет).

В этом возрасте ребёнок уже овладел значительным количеством лексических единиц, научился оперировать речью в процессе деятельности и продолжает совершенствовать, развивать свои речевые умения. Диалогическое общение становится для него основным, хотя по-прежнему могут наблюдаться разговоры без диалога, в процессе деятельности, игры. Ребёнок, миновавший стадию ситуативного и деятельностного развития речи, «обучается внеситуативному общению» [Глухов, 2017, с. 101], становится способным говорить о тех предметах и событиях, которые в данный момент находятся вне поля его зрения.

В 3 года у ребёнка появляется способность к языковой рефлексии, он начинает осознавать сущность языка и его роль в жизни и раздумывать об этом. Дети осознанно конструируют собственные этимологии слов, устанавливая ассоциации между незнакомыми и знакомыми словами: «Почему тополь, если он не топает?» [Алпатов, 2015, с. 16]. Проявлением рефлексии по поводу языка считают и «протесты» детей по поводу наличия у привычных слов переносных значений [Астафьева, 2015, с. 21].

В возрасте 4–5 лет у детей всё в большей степени формируется интерес к диалогу со сверстниками, что становится дополнительным толчком к развитию речи. В таких диалогах для дошкольников важно рассказать сверстникам о том, что они увидели, выслушать собеседника, речь которого расширяет мир познаний ребёнка, выводит его за рамки привычного круга общения, а также «высказаться на свою тему» [Чеканова, 2015, с. 1511].

К 4–6 годам активный словарный запас ребенка составляет в норме уже 3000–4000 слов [Иванов, Карпенкова, Парамонова, 2014, с. 6]. К концу дошкольного периода, а точнее к возрасту 6 лет, «ребенок овладевает родным языком в его основных структурных особенностях» [Горелов, Седов, 2001, с. 227].

Школьный возраст (от 7 до 17 лет).

Это достаточно длительный и неоднородный этап, к завершению которого речевые навыки ребёнка, как правило, оказываются окончательно сформированными. В этот период язык начинает усваиваться ребёнком сознательно [Иванов, Карпенкова, Парамонова, 2014, с. 8]; он продумывает речь, постигает в школе теоретические основы языка, может целенаправленно выбирать какие-то единицы для использования, намеренно корректировать употребление определённых слов и оборотов в своей речи и даже поучать окружающих, которые делают какие-то ошибки.

В составе этапа школьного возраста, в силу его неоднородности, в свою очередь, выделяются ещё несколько этапов.

Младший школьный возраст – это период от 7 до 10 лет. В этом возрасте речь интенсивно развивается, хотя во многом на пассивном уровне. Несмотря на то, что словарный запас младшего школьника постоянно пополняется и он обретает способность воспринимать всё более сложные тексты, сам он пока продуцировать сложные тексты, как правило, не может, а «ограничивается вербальным моделированием одноактных действий на уровне одного-двух предложений» [Горелов, Седов, 2001, с. 242]. Происходит развитие внутренней речи, формируется способность к «латентным операциям по сворачиванию и разворачиванию информации» [Там же].

Подростковый возраст – этап жизни человека, очень важный как для его развития вообще, так и для развития его речи. Как отмечают И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий, «начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 278].

В соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина подростковый возраст делится на два тесно связанных, но в то же время непохожих друг на друга этапа:

– *средний школьный возраст (11–15 лет);*

– старший школьный возраст (15–17 лет) [Эльконин, 1971, с. 16].

На более ранних этапах развития человека его речь «характеризуется быстрыми и очевидными изменениями» [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 11], которые нельзя не заметить и не так уж сложно оценить. В подростковом же возрасте речь меняется постепенно, её трансформации не очень явны, но исключительно важны. Среди них выделяется изменение длины предложения, усложнение его структуры; также совершенствуется «способность к связному, понятному дискурсу» [Там же. С. 12].

На этапе среднего школьного возраста в речь подростков активно входят жаргонные выражения (сленг), помогающие детям «достичь групповой идентичности и чувства солидарности» [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 13], а также проявления внутренней речи подростка как демонстрация эгоцентрической речи [Валуйцева, 2018, с. 47]. Использование сленга оказывается даже полезным, поскольку подростки учатся хорошо различать разные ситуации общения, в которых его можно и, соответственно, нельзя применять, то есть продолжают развивать свою коммуникативную компетенцию. Е.Н. Закерова отмечает, что для подростка в жаргоне важны эмоциональность и игровое начало, а также то, что жаргонная лексика осуждается обществом как антинорма, что в подростковом возрасте является критерием престижности. Подросток ценит в сленге «элемент шока, встряски», возможность пошутить и бросить вызов обществу [Закерова, 2016, с. 101].

У подростков старшего школьного возраста, обучающихся старших классов, Е.Е. Лукьянова и К.С. Карданова-Бирюкова отмечают «наличие сравнительно развитых когнитивных структур в языковом сознании» [Лукьянова, Карданова-Бирюкова, 2021, с. 108]. Это делает их восприятие фразеологизмов более осознанным, понимание их семантики более полным.

В исследованиях последних лет у подростков *старшего возраста* выделяется ещё один этап развития речи: 16–18 лет и даже возраст до 19 лет, что связано с пересмотром представлений о подростковом возрасте вообще.

Работ по данному возрасту пока немного, однако необходимо уделить ему достаточное внимание. И.И. Валуйцева и И.С. Ветчинина считают, что в этом возрасте для подростка важным становится принимать участие в общественной жизни, активно высказывать своё мнение по политическим вопросам. Попадая в новую для себя среду использования языка, старшие подростки начинают менее активно использовать слова-паразиты и сленг, их речь становится содержательнее, а предложения длиннее, они учатся говорить с меньшим количеством пауз и часто чередуют темпы речи [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 16]. Таким образом, раннее вхождение в сферу применения языка с целью воздействия на широкую аудиторию помогает подростку быстрее перейти к фазе развитой, «взрослой» речи.

В настоящий момент детская речь активно изучается российскими и зарубежными исследователями «в собственно лингвистическом, психолингвистическом и лингводидактическом аспектах» [Глушечкая, 2004, с. 3], то есть в рамках языкознания, психолингвистики и педагогики (в том числе коррекционной), причём в каждом случае изыскания обязательно имеют междисциплинарный характер.

Исследования детей с разными видами недоразвития речи оказались очень важными и для собственно онтолингвистики, поскольку оценка отступлений от нормы позволила лучше рассмотреть саму норму. Формирование связной речи у детей, имеющих отклонения в развитии основных психических процессов, стало предметом пристального внимания многих учёных, желающих не только понять течение процессов развития речи в данных случаях, но и помочь детям с отступлениями от нормативного развития: В.П. Глухова [Глухов, 2002], В.П. Дудьева [Дудьев, 2006], А.Н. Корнева, И. Балчюниене и др. [Корнев, Балчюниене, Воейкова и др., 2016], Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [Лалаева, Серебрякова, 2003] и др.

Усвоение речи происходит на всех уровнях языка – фонетическом, лексическом, семантическом, грамматическом. В дальнейшем исследовании

мы обратим преимущественное внимание на усвоение единиц лексического и семантического уровня и идиом в их числе.

1.2. Усвоение уровней языка на разных этапах речевого онтогенеза

1.2.1. Лексика

Усвоение лексики предполагает формирование у ребёнка способностей аккумулировать в языковом сознании некоторое количество слов, установить между этими словами связи и «отыскать нужную лексему в момент продуцирования речи» [Горелов, Седов, 2001, с. 21]. Первые слова ребёнка психолингвисты характеризуют как «псевдослова» – слова лепетного происхождения (*мама, nana*), а также звукоизобразительные элементы (*гав-гав, би-би*) [Там же. С. 209] и выявляют важность в их производстве контекста [Snyder, Bates, Bretherton, 1981, p. 565]. А.М. Шахнарович отмечает, что в процессе конструирования звукоизобразительных слов проявляется желание (потребность) ребёнка связать семантику слова с его звучанием [Шахнарович, 1999, с. 20], сделать язык более понятным, объяснить для самого себя, почему то или иное слово выглядит именно таким образом. Освоив звукоизобразительные лексемы, ребёнок постепенно переходит к усвоению таких слов, внешняя форма которых не связана с внутренней. В этом проявляется постепенное развитие мышления.

По наблюдениям исследователей, «годовалые дети располагают 9 словами, полуторагодовалые – 39» [Горелов, Седов, 2001, с. 211], многие двухлетки оперируют уже 300 лексемами, «к трем годам активный словарь достигает 1500 слов» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 188], а к 6 годам активный словарь ребёнка увеличивается до 3000–3500 слов [Винничук, 2011, с. 27]. Это лексемы, знание которых позволяет ребёнку полноценно функционировать в мире, и первыми из них, наиболее необходимыми ребёнку, становятся термины родства [Ragnarsdottir, 1996, p. 73].

Особенности усвоения лексики в дошкольном возрасте описывают Н.П. Сайфутдинова и Т.Ю. Ильина. На четвёртом году жизни словарь ребёнка пополняется в основном наименованиями предметов, действий, качеств, с которыми ребёнок сталкивается в ежедневной деятельности; в то же время в лексиконе отражается знакомство ребёнка в пространственной и временной ориентацией (*утро, вечер, сначала, потом*). На пятом году ребёнок осваивает тематические циклы лексики (названия овощей, продуктов питания и т. д. по темам). На шестом году лексика отражает детализацию представлений ребёнка о мире (это уже не только названия животных, но и наименования детёнышей, не только названия вкусов, но и наименования их оттенков). На седьмом году жизни ребёнок учится использовать синонимы, антонимы, многозначные и сложные слова, то есть познаёт язык как сложную, но интересную систему с разнообразными парадигматическими и синтагматическими связями элементов между собой [Сайфутдинова, Ильина, 2019, с. 69].

Наряду с активным словарным запасом у ребёнка увеличивается и пассивный – состав тех лексем, которые он не использует в речи, но понимает. К двум годам он «понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 187]. Это лексемы с конкретным значением, обозначающие мир вещей, которые необходимы для каждодневного функционирования ребёнка и делают его жизнь понятной, а действительность – познаваемой.

Овладение единицами лексического уровня – один из важнейших показателей развития ребёнка на всех этапах онтогенеза. Количество и состав слов, которые знает ребёнок, определяют успешность его взаимодействия с другими членами общества, взрослыми и сверстниками, а также успешность любого обучения – как в ходе игр и общения, так и непосредственно в учебной обстановке.

Характер овладения ребёнком лексикой зависит от нескольких факторов. Во-первых, «от уровня познавательного, эмоционального и

социального развития ребенка» [Додзина, 2021, с. 95]. В этой связи развитие ребёнка и овладение им лексикой представляют собой взаимно обуславливающие процессы, каждый из которых провоцирует и подталкивает (а в неудачных случаях притормаживает) другой. По замечанию Т.Н. Ушаковой, сначала ребёнок усваивает слова, отражающие его ментальный опыт, а затем эти слова служат «мощным фактором умственного развития ребёнка» [Ушакова, 2011, с. 17].

Во-вторых, важнейшими факторами развития лексического запаса ребёнка является общение со взрослыми, которые, чаще всего неосознанно, «обучают» ребёнка языку [Выготский, 2000, с. 230].

В последние годы важным социальным фактором, влияющим на формирование лексикона детей и подростков, становится также общественная деятельность. Дети старшего возраста всё активнее вовлекаются в неё, испытывая потребность выражать свою социальную позицию и мнение по поводу происходящих в стране и мире событий. В этом случае у подростков наблюдается более обширный и специфичный словарный запас [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 16]. Наличие доступных площадок, на которых можно высказать своё мнение (в первую очередь социальных сетей) создаёт для этого технические условия.

В-третьих, нельзя отрицать значения, которое оказывают на усвоение лексики в онтогенезе биологические факторы – «созревание у детей определённых отделов мозга, ответственных за функции усвоения и порождения речи, тип функциональной межполушарной асимметрии мозга» [Солдатова, 2017, с. 63]. Биологическими факторами являются пол, а также леворукость и праворукость, отражающие различную «мозговую организацию познавательных функций» [Азарова, Жулина, Шевырева, 2016, с. 375].

В-четвёртых, овладение лексикой зависит от мышления ребёнка. Ж. Пиаже теоретически разработал гипотезу когнитивного освоения лексики, то есть тесной связи формирования лексического запаса ребёнка и процесса

познания [Пиаже, 1994, с. 14]. Согласно исследованиям Ж. Пиаже, в общем когнитивном развитии формирование вербальной составляющей – одна из линий, не самостоятельная и зависящая от всех остальных элементов когнитивного развития. Именно когнитивный фактор объясняет то, что ребёнок не может овладеть многими словами до развития определённых когнитивных способностей [Слобин, 2009, с. 56], даже если взрослые в его окружении активно используют данные лексические единицы. Например, до того, как ребёнок научился ориентироваться в пространстве, лексемы *влево*, *вправо*, *вперед*, *внизу*, *далеко* не будут ни о чём ему говорить. Л.С. Выготский делает похожее замечание относительно организации обучения: «Обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [Выготский, 2000, с. 432].

В-пятых, существует зависимость усвоения лексики и от лингвокультурных факторов. Постоянно усложняющаяся картина мира влияет на развитие речи и усвоение новых слов. Иначе говоря, для появления в словаре нового слова необходим толчок, которым является сближение с новой единицей культуры.

В-шестых, одним из факторов овладения лексическими единицами становится развитие эмоциональной сферы ребёнка. Наличие «эмоционально-выразительных предпосылок» Е.Н. Винарская связывает с наличием собственно социального контекста, в котором функционирует ребёнок [Винарская, 1987, с. 80].

В-седьмых, на овладение лексикой влияют психологические состояния ребёнка, о которых он стремится поведать миру. Т.Н. Ушакова и З.С. Бартенева отмечают, что данный фактор особенно значим в возрасте 3–5 лет, когда психологические состояния начинают осознаваться ребёнком и наиболее сильно влияют на его речь [Ушакова, Бартенева, 2000, с. 57]. В более старшем возрасте ребёнок учится контролировать свои психологические состояния и менее активно вербально выражает их.

Для педагогов-практиков, например, работающих в детском саду, очевиден ещё один фактор – зависимость успешности усвоения лексики от «фонетико-фонематического и грамматического строя речи» [Винничук, 2011, с. 26], от того, присутствуют ли в речи ребёнка недостатки на этих уровнях.

Усвоение лексики – это не только введение в речь ребёнка определённого состава слов, но и понимание их семантики.

1.2.2. Семантика

Для функционирования в мире, для восприятия окружающей действительности человеку необходимо владеть смыслами. Н.И. Жинкин отмечает, что ребёнок усваивает смыслы, семантику раньше, чем язык, то есть семантические компоненты сознания формируются прежде, чем речевые, а затем постепенно, в процессе мыслительной деятельности, оказываются с ними связаны [Жинкин, 1982, с. 83]. Схожую мысль высказывает Т.Н. Ушакова, утверждающая, что «когнитивное развитие детей не только первично по отношению к языку, но и направляет его» [Ушакова, 2004, с. 94], то есть постижение ребёнком семантики начинается до освоения речи и даже подталкивает, стимулирует его. А.Н. Леонтьев также отмечал, что значения, единицы смысла, которые запомнил ребёнок, становятся «способами» и «механизмами осмысления» действительности, одной из сторон которой является язык [Леонтьев, 1983, с. 243]. Л.А. Калмыкова пишет, что язык как система знаков для детей вообще не существует, и они постепенно, в непрерывном когнитивном труде, познают, открывают его, отталкиваясь от известных им смыслов [Калмыкова, 2015, с. 107].

В процессе освоения языка важнейшим этапом является установление ребёнком «связи между языковыми знаками и предметами» [Шахнарович, 1991, с. 192], то есть овладение им смыслами, семантикой, постижение соотношения между внешней (звуковой) формой слова и тем предметом,

который оно обозначает, «между языковыми знаками и действительностью» [Там же]. Ребёнок, старающийся познать действительность, испытывает стремление к смыслу, желание сделать вещи и своё восприятие действительности осмысленным [Выготский, 1984, с. 360]. Освоение значения – это всегда не просто знакомство со словом, а овладение культурой, общественным опытом [Шахнарович, 1991, с. 194]. Связано освоение семантики и с расширением когнитивного опыта ребёнка «в результате практической деятельности и общения со взрослыми» [Питеркина, 2010, с. 95].

Восприятие ребёнком семантики – лексических значений слов – имеет свои особенности. Во-первых, как отмечают И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий, «маленький ребенок вкладывает в слова совсем другой смысл, чем взрослый человек» [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 181]. Для него восприятие слова ситуативно, автономно, а сами слова – многозначны, их семантика зависит от ситуации, «связана с предметным действием» [Леонтьев, 2005, с. 175], с переживанием, с местом, где находится предмет [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 48], и т.п. Поскольку у ребёнка ещё не сформированы взрослые понятия о предметах, их объединениях в классы, их назначении, то слово связывается с тем конкретным предметом, который обозначает в данный момент. Например, произнося слово *часы*, ребёнок имеет в виду конкретные часы, на которые смотрит в данный момент, на которые указал ему взрослый, а не все предметы разной формы и устройства, служащие для измерения времени. Умение обозначать «одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними» [Там же. С. 187], как правило, формируется у ребёнка к трём годам. Во-вторых, «для каждого индивида значение объективно (интерсубъективно)» [Шахнарович, 1991, с. 194], что ещё более усложняет овладение ребёнком семантической стороной речи. Об этой особенности писал ещё Н.И. Жинкин, утверждавший, что у каждого человека может «сложиться весьма своеобразная связь между

словами, не совпадающая с обычными» [Жинкин, 1958, с. 42]. Более того, индивидуальное, психологическое понимание семантики, особенно явное в период формирования речи, сохраняется у человека всю жизнь и находится в непрекращающемся процессе трансформации.

Ещё одна особенность восприятия ребёнком семантики слова – потребность в мотивированности языковых единиц. То есть, устанавливая связи между внешней формой слова и его семантикой, ребёнок старается выбрать понятный для себя путь, на котором эта связь будет осмысленной. Ребёнок стремится «найти в акустическом образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета» [Питеркина, 2010, с. 95], в результате чего получаются такие слова, как *кузнечит* (вместо *стрекошет*), *душник* (вместо *духи*) [Цейтлин, 2001, с. 71, 47] и т. п. А.М. Шахнарович и Н.М. Юрьева сопоставляют восприятие ребёнком внешней формы слова с восприятием им внешнего облика предмета: как предмет неотделим от своих функций, так и слово должно быть, по детской логике, неотделимо от своего значения [Шахнарович, Юрьева, 1990, с. 34].

В этой связи нельзя не вспомнить эксперименты Дж. Брунера по классификации (категоризации) слов детьми [Брунер, 1977]. Описавшая и частично повторившая данные эксперименты Р.М. Фрумкина отмечает, что дети младшего возраста объединяют в своём восприятии слова на основании их тесной связи с предметами и собственного отношения к этим предметам; они пока не готовы обобщать значения и говорить о понятии вообще [Фрумкина, 2006, с. 238].

Кроме того, в понимании семантики ребёнок идёт от фразы к слову [Розенгарт-Пупко, 1963, с. 51], то есть значение для него сначала получает всё предложение, а только потом он учится членить его на компоненты (слова) и понимает, что каждое из этих слов обладает собственной семантикой. Отдельное слово правильно воспринимается ребёнком семантически, если составляет целую фразу. Кроме того, словом ребёнок в возрасте полутора лет называет не предмет, а «своё переживание по поводу

него» [Там же. С. 66], поэтому одним и тем же словом он может назвать разные предметы.

Восприятие целостной семантики, всего высказывания, а не входящих в него предложений и слов соотносится с представлением о картине мира и её осознании человеком, распространившимся в современной науке. Ребёнок воспринимает «образ мира», действительность, семантику, а не речь [Залевская, 2007, с. 99]. При этом он постоянно переходит от образа мира к языку и от языка к образу мира. Однако изначальным звеном в этой непрерывной последовательности является всё же образ мира, то есть семантика.

В процессе освоения семантики, как считают С.Э. Хэвиланд и Э.В. Кларк, ребёнок начинает воспринимать семантические поля, к примеру, поле терминов родства, наименований животных и др. Данные семантические поля усваиваются постепенно, от самого простого компонента к самому сложному [Naviland, Clark, 1979, p. 226]. Усвоение семантических полей связано с формированием умения обобщать, которое, в свою очередь, напрямую связано с формированием мышления ребёнка [Афанасьева, Серова, Пирогова, 2022, с. 55].

Обобщение является одним из важнейших процессов, которые производит ребёнок с семантикой слов и выражений. Он учится обобщать лексические значения, овладевает «обобщающей функцией слова» [Горелов, Седов, 2001, с. 212]. К примеру, лексема *дерево* начинает обозначать для него не конкретное дерево, растущее во дворе, с определённой кроной и листьями, а любое дерево вообще. Могут наблюдаться несколько уровней постижения абстракции лексического значения: сначала *дерево* – это конкретное дерево, потом – любое лиственное дерево (а хвойное может восприниматься с помощью лексемы *ёлка*), а позже – уже вообще любое дерево. Л.С. Выготский указывает, что обобщение происходит не только относительно предметов, но и в отношении действий и состояний

[Выготский, 1984, с. 379], что опять же способствует ещё большему развитию мышления ребёнка.

Усвоение семантики и переход от конкретной семантики к абстрактной в значении слова неотрывно связано с развитием сознания ребёнка, с переходом от аффективного характера сознания к наглядно-действенному, а затем – к вербально-логическому [Лурия, 1998, с. 67]. Н.А. Чернявская отмечает, что «в силу неоднозначности и размытости семантики абстрактная лексика требует определенного уровня когнитивного развития» ребёнка [Чернявская, 2015, с. 284]. Абстрактные слова – это уже не имена предметов или явлений, понятных и наглядных для восприятия, а имена ситуаций, которые требуют расшифровки и интерпретации.

Оперирование семантикой, усваивание смыслов находится в прямой зависимости от этапов развития ребёнка, рассмотренных нами выше. Так, «значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются» [Иванов, Карпенкова, Парамонова, 2014, с. 6] к 4–6 годам.

М.Б. Елисеева отмечает, что одним из путей освоения лексической семантики для детей становится расширение и сужение семантики слова [Елисеева, 1994, с. 182]. При расширении семантики ребёнок одной и той же лексемой называет целую группу предметов (например, *туфи* (*туфли*) – это любая обувь) [Питеркина, 2010, с. 96], то есть родовое наименование пока заменяет в восприятии ребёнка все видовые наименования. Сужение семантики обычно происходит за счёт того, что для ребёнка в семантике слова более значимы содержательные компоненты и понятные, близкие ему, связанные с деятельностью семантические признаки [Там же. С. 95]. Чаще в детской речи встречается расширение значения, чем его сужение [Там же. С. 97].

В подростковом возрасте у детей возрастает интерес к такой семантической группе лексики, как «грамотный лексикон» – слова, относящиеся «к литературе, науке, философии и искусству» [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 13] и почерпнутые ребёнком из различных источников во

время учёбы в школе. Данные слова позволяют подросткам показать свою образованность и конструировать свою новую идентичность в постоянно меняющемся для них мире.

О.В. Астафьева считает, что приобщение ребёнка к метафоре, привыкание его к тому, что слова могут быть многозначными, способны облегчить и ускорить хорошие детские стихи А. Шибаяева, Э. Мошковской, А. Усачева, Б. Заходера, в которых авторы играют со смыслами, стараются удивить ребёнка явлениями многозначности и в итоге стихотворения объяснить их [Астафьева, 2015, с. 23]. Каждое значение многозначного слова воспринимается ребёнком как отдельное слово, что в целом соответствует языковой действительности. В лингвистике это отразилось в появлении термина «лексико-семантический вариант» для обозначения значения слова.

Имеющиеся у детей сложности в восприятии переносных смыслов связаны с тем, что употребление метафор представляет собой «сложный комплекс речемыслительных операций» [Горелов, Седов, 2001, с. 214], для формирования которого требуются время и развитое мышление, а также речевой опыт, который ребёнок ещё только начинает приобретать, или овладение «обобщёнными схемами жизненного опыта» [Ахутина, 2014, с. 293]. Наглядно-действенное мышление ребёнка, характерное для ранних этапов онтогенеза, препятствует восприятию переносного значения лексем и фразеологизмов. В то же время способность обрабатывать образный язык является ключевой особенностью вербальной коммуникации человека [Eliseeva, Marini, 2016, с. 78].

Метонимические значения усваиваются ребёнком вслед за метафорическими [Питеркина, 2010, с. 98]. Н.А. Чернявская отмечает, что в своих первых метонимиях ребёнок копирует взрослых, имитирует их речь, то есть использование метонимии является не таким естественным для ребёнка явлением, как использование метафор. В качестве одного из примеров исследователь приводит высказывание ребёнка в возрасте 3,5 лет: «Что-то с

бабушкой нашей случилось! Столько **глупостей** мне наговорила!» [Чернявская, 2015, с. 285].

Исследователи отмечают, что точное время формирования у ребёнка способности воспринимать и употреблять слова и выражения в переносном значении до сих пор по-разному оценивается учёными [Там же]. Возможно, его, действительно, нельзя установить точно, оно сугубо индивидуально, поскольку процесс освоения лексики и, в особенности, семантики, находится «в тесной связи с уровнем интеллектуального развития ребенка и являются в известной степени его показателем» [Глушечская, 2004, с. 4]. Ж. Пиаже отмечает умения метафорических сопоставлений у детей в возрасте 3,5 – 4,5 лет и в то же время считает, что правильное метафорическое конструирование появляется только у младших школьников [Пиаже, 1994, с. 157].

И.М. Чеботарева указывает на склонность детей к созданию и использованию в речи олицетворений, в том числе с помощью глаголов, примеры метафорического употребления которых встречаются в речи, начиная с 5–7 лет («Что ж вы морковку **поранили?**») [Чеботарева, 2018, с. 104]. Антропоморфная семантика позволяет детям лучше понять окружающий мир и наблюдаемые в нём явления. Олицетворения в форме качественных прилагательных также участвуют в её выражении, передавая большое количество значений. Например: «А чай в каком термосе? В **худом** или **толстом?**» [Чеботарева, 2016, с. 138].

Внимание к образной речи является одним из показателей правильного развития речи подростка.

1.2.3. Фразеология

Фразеология (идиоматика) является важнейшей составляющей любого языка. Её усвоение начинается ребёнком одновременно с усвоением лексики и далее проходит параллельно, однако несомненно, что идиома является

более сложной для восприятия единицей хотя бы в силу своей дву- или многосоставности, а также в связи с иносказательным характером, переносным значением. Соответствие слову с точки зрения семантики ставит идиомы в восприятии ребёнка в некоторой степени наравне с лексемами, однако нельзя не согласиться с С.Н. Цейтлин в том, что наличие в языке фразеологизмов «осложняет усвоение языка ребенком» [Цейтлин, 2000, с. 203]. Как отмечает А. Ланглотц, для восприятия ребёнка большое значение имеет неделимость идиом, которая делает их особыми семантическими структурами, постепенно накапливающимися в ментальном лексиконе носителя языка [Langlotz, 2006, p. 21].

Восприятие идиом требует от ребёнка достаточного уровня развития когнитивной сферы и становится возможным «на этапе наглядно-образного мышления» [Калашникова, 2020, с. 103], то есть в возрасте 6–7 лет. В этот период у ребёнка развивается воображение и появляется способность к метафорическому мышлению. При этом «наглядно-образное мышление и небогатый когнитивный опыт» [Там же. С. 106] вступают в противоречие.

Исследования фразеологизмов в детской речи проводятся на материале самых разных источников детской речи, среди которых выделяются не только дневниковые записи, словари детской речи и различные картотеки, в том числе корпусного характера, но и некоторые произведения детской литературы. А.С. Гульяева анализирует освоение детьми фразеологии на примере произведений Н.Н. Носова [Гульяева, 2021]. Отметим, что введение идиом в речь героев детских книг требует от авторов хорошего знакомства с онтогенезом детской речи и спецификой усвоения фразеологических единиц детьми разного возраста. Компетентность писателя в этом вопросе наблюдаем и в произведении Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес», где автор регулярно «обыгрывает индивидуальные особенности понимания идиом» [Калашникова, 2020, с. 106], побуждая своих читателей удивлённо взглянуть на них вместе с героиней произведения. Основным предметом юмористического осмысления Л. Кэрролла становится

сталкивание в тексте прямого и переносного значения фразеологизмов и непонимание данного эффекта Алисой.

Для ребёнка, осваивающего идиомы, наивысшую трудность составляют те фразеологические единицы, которые могут использоваться в речи в прямом значении. К примеру, фразеологизм «дать по шапке» изначально не ассоциируется у него с семантикой ‘делать выговор кому-либо; наказывать кого-либо’ [Фёдоров, 2008, с. 165]. Поэтому, как отмечают И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, фраза «Сидорову и Молчанову дали по шапке» может вызвать у ребёнка картину вручения подарков [Горелов, Седов, 2001, с. 245]. Исследователи считают, что понимание неоднозначности идиомы вызывает у ребёнка не недоумение, как этого следовало бы ожидать, а испуг [Там же]: он боится, поскольку язык, которым он уже овладеет, которым, как ему кажется, свободно оперирует, в этот момент подводит его, допуская существование чего-то непознанного, обманывающего его ожидания.

Сложность усвоения фразеологизмов проявляется в различных нарушениях их использования, встречающихся в детской речи. С.Н. Цейтлин перечисляет такие нарушения, как восприятие фразеологизма в буквальном значении, деформация формы фразеологизма (при условии понимания его значения), контаминация буквального и переносного значения единицы, смешение двух фразеологизмов, изменение грамматической формы слов в идиоме, замена лексем близкими по значению, расширение объёма фразеологизмов, нарушение порядка элементов в них, нарушение сочетаемости единицы и т. д. [Цейтлин, 2000, с. 203–206]. Показательно, что данные нарушения в целом совпадают с различными вариантами сознательного каламбурного использования фразеологизмов современными авторами [Крылова, 2017]. Очевидно, что и непреднамеренные трансформации фразеологизмов в процессе освоения их в детской речи, и преднамеренные, игровые их трансформации в языке художественных текстов происходят на основе схожих когнитивных и языковых процессов.

Ребёнка, активно познающего язык и его законы, неизменно привлекает к себе семантика фразеологизма, в отношении которой наиболее часто отмечается стремление «вернуть фразеологизму мотивированность, так называемую внутреннюю форму» [Цейтлин, 2000, с. 207], то есть сделать его понятным, а его значение – объясняемым. В результате наблюдается замена устаревших слов (или словоформ) на знакомые: «хоть кол на голове теши» → «хоть кол на голове чеши (пиши)», «семи пядей во лбу» → «семь прядей на лбу», «вверх тормашками» → «вверх кармашками», «витать в облаках» → «летать в облаках», «отложить про запас» → «отложить на запас» и т. п. Повторяемость данных трансформаций в речи детей разных поколений на протяжении длительного периода наблюдения онтолингвистов за детской речью говорит о действии при этом общих законов усвоения фразеологических единиц в совокупности их формы и содержания и об отражении данных законов в речевой практике.

Достаточно подготовленным к полноценному восприятию идиом, пониманию их особенностей на уровне структуры и содержания, введению их в речь ребёнок становится к 11–15 годам. Н.Н. Елисеева и Е.А. Горобец на основе эксперимента, проведённого по адаптированным тестам [Marini, Marotta, Bulgheroni, et al, 2015], отмечают, что дети «могут правильно определить идиоматическое значение выражения в 8 случаях из 10» [Елисеева, 2017, с. 16] к двенадцати годам. М. Валенски и Т. Лав, опять же на основе эксперимента, выясняют, что типично развивающиеся дети подготовлены к восприятию идиоматического, а не буквального значения идиом к ещё более раннему возрасту – 7 годам [Walenski, 2017, p. 130].

К возрасту 16–18 лет подросток оказывается способен овладеть практически всеми фразеологизмами, которые слышит в речи взрослых и обнаруживает в воспринимаемых им письменных текстах. Фразеологизмы входят как в активный, так и в пассивный словарный запас старших подростков. Освоение фразеологических единиц является одним из условий вхождения молодого человека в общее культурное пространство народа.

1.3. Проблема метода в изучении детской речи

Изучение детской речи проходит в рамках психолингвистики, которая «сформировалась именно как путь решения задач, которые вряд ли могут быть решены инструментами традиционной лингвистики» [Карданова-Бирюкова, 2021, с. 125], и, будучи междисциплинарной наукой, начиная с самого своего становления, пользуется исследовательскими методами и психологии, и лингвистики, а также общенаучными методами.

Самым первым методом, с помощью которого учёные начали изучать детскую речь, стал метод наблюдения, предполагающий «объективное, внешнее наблюдение» [Урунтаева, 2013, с. 8] за речью детей. Собственно, онтолингвистика как раздел психолингвистики выросла из трудов, в которых различные зарубежные и российские исследователи (Ч. Дарвин, Д. Тидерманн, М. Хемфри, супруги К. и В. Штерны, А. Гарбини, В. Прейер, И.А. Бодуэн де Куртене, К.И. Чуковский, Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев и др.) фиксировали слова и высказывания собственных детей, сопровождая эти по сути дневниковые семейные записи более или менее подробным, детальным, научным анализом. Такие записи начали появляться ещё с конца XVIII в. Существовали даже попытки упорядочить наблюдения за речью собственных детей с помощью специальных методических рекомендаций для родителей, занимающихся такой деятельностью [Прейер, 1912]. Метод наблюдения за речью собственных детей продолжает активно использоваться современными исследователями. Так, З.Е. Стукалова изучает развитие речи внука Ивана на основе дневниковых записей [Стукалова, 2012], С.М. Евграфова публикует работы на основе анализа записей речи своего сына Димы [Евграфова, 2015], С.А. Осокина описывает собственные дневниковые исследования речи четырехлетней Кати О. [Осокина, 2018].

Выделяется также метод ведения научного дневника как отдельный метод, отталкивающийся от метода наблюдений. Действительно, наблюдения

за детской речью фиксируются в записях, обычно имеющих форму дневника. Книга А.Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений» [Гвоздев, 2005], описывающая наблюдения автора за своим сыном, проводимые в течение семи лет, признаётся исследователями образцом использования данного метода [Красноперова, 2021, с. 156].

К достоинствам этого метода относят возможность наблюдения явлений на протяжении длительного времени, поскольку в дневнике фиксируются время произнесения слов и фраз и возраст ребёнка, сам же дневник ведётся в течение продолжительного периода, а также «широту и многогранность описываемых наблюдений» (фиксируются все речевые явления, а не только те, состав которых установлен программой эксперимента) [Осокина, 2015, с. 106]. Особенно ценными признаются те родительские дневниковые записи, которые сопровождаются комментариями. Именно родители, постоянно находящиеся в непосредственном контакте с детьми, способны заметить «мельчайшие детали языкового развития» [Там же. С. 107].

С появлением технических новинок метод ведения дневника постепенно начал дополняться и даже заменяться методами видео- и аудиофиксации речевого поведения детей, которые, по сути, представляют собой тот же метод ведения дневника, но технически усовершенствованный. Аудио- и видеофиксация позволяют более точно закреплять фонетические особенности высказываний детей.

На основе дневниковых записей, аудио- и видеоматериалов создаются различные словари детской речи, например, «Словарь детской речи» В.К. Харченко [Харченко, 1994], «Ассоциации детей от шести до десяти лет» Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской и И.Г. Овчинниковой [Береснева, Дубровская, Овчинникова, 1995], «Словарь детских словообразовательных инноваций» С.Н. Цейтлин [Цейтлин, 2001] и др. Данные словари, в свою очередь, становятся материалами для изучения.

Фиксация наблюдаемых явлений в определённой последовательности свидетельствует об использовании в первых трудах по онтогенезу детской речи описательного метода, который, как и метод наблюдения, является общенаучным. Данный метод применяется в исследованиях детской речи в различных вариантах, например, как метод качественного описания отдельных текстов или даже отдельных слов [McTear, 1985].

Также используется психологический метод – «наблюдение за реальной коммуникацией» [Горелов, Седов, 2001, с. 8]. Любое услышанное явление (правильное употребление слова или идиомы, ошибочное их использование, оговорки и т. д.) становится ценным материалом для исследователя. Непосредственное наблюдение за реальным общением позволяет увидеть «живую жизнь языка» [Там же]. Данный метод является частной разновидностью общенаучного метода наблюдения.

Важным методом изучения детской речи, в некоторой степени противостоящим методу наблюдения, является эксперимент, который характеризуется как «душа психолингвистического исследования» [Горелов, Седов, 2001, с. 8] и с которым связан новый этап в изучении детской психологии, начавшийся в конце XIX в. [Урунтаева, 2013, с. 8]. С этого периода составляются тесты, с помощью которых можно выявить уровень развития психики, интеллекта и речи ребёнка, сначала в сугубо прикладных целях – для формирования в школе классов с обучающимися одного уровня подготовленности. В начале XX в. учёным показалось важным раннее выявление одарённых детей, и для этого тоже начали применять тесты [Там же. С. 9].

По своей сути эксперимент – это скорее не метод исследования, а инструмент, поэтому большинство российских исследователей-психолингвистов говорят о становлении в области изучения детской речи на его основе экспериментально-генетического метода как оптимального в ходе изучения и интеллектуального, и речевого развития ребенка в их тесном взаимодействии [Выготский, 1984, с. 153; Юрьева, 2006, с. 17]. В связи с

этим основная часть работ, издаваемых исследователями, носит теоретико-экспериментальный характер и содержит обширный экспериментальный материал (описание экспериментов, их объяснение, трактовку результатов и теоретических выводов на их основе). Проводимые эксперименты позволяют «выявлять сущностные характеристики» [Уфимцева, 2006, с. 181] тех или иных стадий развития исследуемых явлений. В то же время сам эксперимент, используемый как метод-инструмент, выступает в разновидности «психолингвистический эксперимент» [Юрьева, 2006, с. 18].

Учёными проводятся самые разные эксперименты с различными по возрасту и особенностям развития испытуемыми, «специальные, часто остроумные» [Там же]. К примеру, выделяется «эксперимент, использующий метод свободных ассоциаций» [Там же. С. 22], в ходе которого испытуемому предлагаются слова или идиомы (стимулы) и он должен отреагировать на них первым словом или сочетанием, пришедшим на ум (реакция). Между единицами языка устанавливаются ассоциативные связи.

Эксперимент характеризуется исследователями как более объективный метод, чем наблюдение, поскольку в нём заранее, в соответствии с разработанной методикой, определяются чёткие критерии анализа, варьируются условия исследования, результаты фиксируются по определённой схеме, подвергаются подсчётам и всегда имеют количественное выражение [Урунтаева, 2013, с. 20]. Важно также то, что исследователь в ходе эксперимента занимает активную позицию, а сам эксперимент можно провести многократно, чтобы удостовериться в корректности результатов. К недочётам метода эксперимента по сравнению с методом наблюдения относится «исчезновение естественности процесса» [Там же], поскольку при наблюдении исследователь только фиксирует не зависящий от него процесс, а в ходе эксперимента он может влиять на него, уменьшая при этом степень достоверности результатов.

Актуален и общенаучный метод количественного и статистического анализа, который может применяться на материале различных подборок

детских словоупотреблений, текстов (вымышленных нарративов – рассказов по картинкам, сказок), диалогов со взрослыми и других источников [Корнев, Балчюниене, Воейкова и др., 2016, с. 33], а также изданных дневников и словарей детской речи. В последнее время всё большую популярность приобретают корпусные источники детской речи, наиболее популярным из которых является CHILDES (Child Language Data Exchange System) [CHILDES, 2023, Электронный ресурс]. Появляются всё новые разработки таких корпусов, выполненные, например, с помощью программы MyStem [Красноперова, 2021].

Из методов, характерных для психологии, задействованным оказывается генетический метод, с помощью которого исследователи прослеживают происхождение и развитие того или иного явления речевой динамики. Рассмотреть онтогенез невозможно без генетического метода, поскольку сам онтогенез – это развитие.

Сравнительно-генетический метод был применён американским психологом А. Гезеллом. Исследователь стремился к точности, такой же, которой обладают изыскания в естественных науках. Метод применялся к детям от трёх месяцев до шести лет. При этом использовались «стратегии поперечных срезов» [Урунтаева, 2013, с. 11], с помощью которых оценивались внимание, моторика, поведение, речь. Автор был сторонником биогенетической теории, согласно которой развитие ребёнка определяется наследственностью, и выдвинул предположение, что развитие с возрастом постепенно замедляется, причём значительно. В соответствии с этим положением периодизация психического развития ребёнка А. Гезелла включала три этапа: от рождения до года, от года до трёх, от трёх до восемнадцати лет (этап наименее активного развития) [Ярошевский, 1996, с. 129].

Достижением А. Гезелла стало использование нового метода исследования развития и речи детей – лонгитюдного, который представляет собой «продолжительное онтогенетическое исследование одних и тех же

индивидов (индивида, группы или случайной выборки)» [БПС, с. 347]. С помощью данного метода А. Гезелл считал необходимым изучать детей с рождения до подросткового возраста. Лонгитюдный метод широко используется во множестве исследований детской речи, проводимых в течение последних десятилетий, например, в работе Э. Бейтс, И. Бретертон, Л. Снайдер [Bates, Bretherton, Snyder, 1988] и др.

Оригинальным методом, который использовал А. Гезелл, стал также близнецовый – «сравнительный анализ психического развития монозиготных – однайцовых близнецов» [Ярошевский, 1996, с. 129]. Разработанные в ходе применения данных методов тесты в том или ином виде используются и современными психологами.

Из других психологических методов, используемых при изучении детской речи, можно назвать метод психоанализа, который стал применяться здесь как «способ получения психологических фактов о личностных особенностях», в том числе речевых [Урунтаева, 2013, с. 12], и метод клинической беседы, с помощью которого выясняется личностная позиция ребёнка, во многом определяющая и его развитие вообще, и речь, в частности [Там же. С. 16], формируется целостная картина личности ребёнка. Как разновидность метода выступает обычная беседа с ребёнком, которую проводят с детьми старше четырёх лет. Беседа проводится по заранее составленному плану-сценарию с целью выяснения у ребёнка «знаний, представлений, отношения к предметам, событиям, явлениям, людям и их поступкам, к самому себе» [Там же. С. 22].

Совокупность методов, наблюдаемых в исследовательском аппарате детской речи, наглядно иллюстрирует междисциплинарный и прикладной характер онтолингвистики.

Выводы по главе 1

Формирование лексикона у детей происходит в соответствии с закономерностями онтогенеза и особенностями развития ребёнка на том или ином периоде его жизни, начиная с рождения.

Изучение онтогенеза человеческой речи является предметом внимания психолингвистики как междисциплинарного направления, ориентированного на анализ развития человеческого разума, мыслительных процессов человека. В качестве раздела психолингвистики возникла онтолингвистика, исследующая становление языковой способности человека, анализ формирования человека как языковой личности.

Согласно исследованиям таких учёных, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др., важнейшими вопросами онтолингвистики стали периодизация речевого развития ребёнка и выявление закономерностей, в соответствии с которыми протекает речевая динамика на каждом из возрастных этапов. Нами были рассмотрены работы Б.Г. Ананьева, И.И. Валуйцевой, А.Н. Гвоздева, И.Н. Горелова, Н.И. Лепской, М.И. Лисиной, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Г.Л. Розенгарт-Пупко, С.Л. Рубинштейна, Н. Хомского, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича и других исследователей, на основании которых можно сделать вывод о том, каким образом развивается речь ребёнка на каждом из этапов его онтогенеза.

На подготовительном этапе (с рождения до года) у ребёнка развивается пассивная речь, постепенно начинают формироваться в целостном виде восприятие, эмоции, мышление (предметное), память и речь. Первые слова связаны с ситуацией, действием. На преддошкольном этапе (от года до трёх лет) речь развивается особенно интенсивно, формируется активный словарный запас. В начале этого этапа речь по-прежнему связана с действием, но к концу уже отрывается от него, оказываясь всё теснее связанной с общением. В этот период становится особенно очевидно, что способность говорить, имея некоторые биологические, наследственные

основания, по своей сути является социальной, формируемой только в обществе, в контакте с другими людьми. В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) ребёнок активно включается в социальное взаимодействие и постепенно совершенствует свои речевые умения, учится внеситуативному общению и использованию языка. Младший школьный возраст (от 7 до 10 лет) связан с интенсивным развитием речи, пополнением словарного запаса, формированием внутренней речи. В подростковом возрасте (10–19 лет) речевые умения окончательно формируются, совершенствуется способность к связной речи, к продуцированию длинных и сложных текстов.

Освоение в онтогенезе единиц каждого языкового уровня имеет свою специфику. Усвоение лексики предполагает пополнение словарного запаса ребёнка. При этом специфика овладения лексикой зависит от уровня развития ребёнка, его взаимодействия с социумом, характера и активности общения с людьми, биологических факторов (развития головного мозга, пола, лево- или праворукости), от мышления, когнитивной деятельности, лингвокультурных обстоятельств (культурной среды), развития эмоциональной сферы, от психологических состояний ребёнка и других факторов.

Овладение семантикой символизирует для ребёнка осознание сложных и многообразных связей между словами и обозначаемыми ими предметами, явлениями, понятиями. В раннем возрасте ребёнок испытывает потребность в установлении мотивированности языковых единиц, в объясняемости слов, понятности их семантики; затем его представления о семантике усложняются и уточняются. Вехами постижения семантики становятся расширение и сужение лексических значений, умение обобщать лексические значения, понимание абстрактной семантики лексем, освоение переносной семантики слов и выражений.

Особой спецификой обладает и овладение ребёнком фразеологией. Для восприятия идиом от ребёнка требуется достаточное развитие когнитивной сферы, мышления, в том числе наглядно-образного, включение в культурный

контекст и т. д. Наиболее сложным для ребёнка является освоение неделимости как свойства идиомы, понимание наличия у фразеологизмов одновременно прямого и образного значения, а также наличия в структуре идиом устаревших слов.

При описании и изучении детской речи используется целый комплекс исследовательских методов, унаследованных онтолингвистикой от наук, ставших её основой. Общенаучный метод наблюдения нашёл реализацию в методе мониторинга исследователями речи собственных детей, их развития, в том числе речевого. В настоящий момент данный метод используется для наблюдения за детской речью вообще. С целью фиксации явлений применяется метод ведения научного дневника и методы аудио- и видеофиксации, с целью их объяснения – описательный метод и метод анализа. Метод наблюдения за реальной коммуникацией представляет собой разновидность данного метода, нацеленную на восприятие сиюминутной звучащей речи. Метод эксперимента (психоллингвистического), или экспериментально-генетический метод предполагает более активное участие исследователя в изучении детской речи, создание им определённых программ и условий для анализа того или иного явления. С помощью метода количественного анализа полученные в ходе наблюдения и/или эксперимента результаты упорядочиваются. Генетический и сравнительно-генетический методы позволяют рассматривать явления детской речи в динамике. Метод лонгитюдного исследования представляет собой изучение речи конкретного ребёнка на протяжении значительного времени. Методы психоанализа и беседы, которые использовались и в настоящем исследовании, позаимствованы онтолингвистикой из психологии и способствуют оценке речи ребёнка как компонента его личностной структуры.

Глава 2. Идиоматика русского языка

2.1. Идиомы и их функции в речи

В словаре лингвистических терминов термин «идиоматика» имеет два значения: «1. Совокупность идиом данного языка. 2. Раздел языкознания, изучающий идиоматизмы языка» [Ахманова, 1969, с. 166]. Оба данные определения важны и характеризуют явление с различных сторон. В любом случае предметом анализа при рассмотрении идиоматики становится идиома.

Идиомы понимаются нами как фразеологические единицы (ФЕ), или фразеологизмы. Определение фразеологической единицы даёт Н.М. Шанский: «Воспроизводимая значимая единица языка из двух или более ударных компонентов словного характера, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре» [Шанский, Иванов, 1987, с. 64]. В данном определении обозначены практически все важнейшие признаки идиомы, которые отличают её от других языковых единиц.

Во-первых, это единица воспроизводимая (как слово, звук или морфема), а не заново создаваемая каждый раз в потоке речи, как это происходит с предложением (высказыванием) или словосочетанием. Во-вторых, это единица значимая, то есть обладающая лексическим значением, как слово, и отличающаяся этим от звука и многих морфем, которые семантикой не обладают. В-третьих, ФЕ состоит из нескольких компонентов-слов, каждое из которых обладает собственным ударением, то есть для фразеологизма, как для словосочетания характерна неоднударность (чаще двуударность). В-четвёртых, семантика фразеологизма является целостной, то есть значение идиомы не равно семантике входящих в неё слов. Данное свойство фразеологизмов исследователи называют идиоматичностью, то есть «смысловой неразложимостью» [Жуков, Жуков, 2006, с. 56]. В-пятых, фразеологизмы обладают устойчивостью состава (внешней формы, структуры): слова в ФЕ стоят в определённом порядке; внутри ФЕ, как

правило, нельзя вставить другие элементы. Это схоже с устойчивостью морфемного состава слова, то есть лексемы в структуре идиомы ведут себя, по сути, как морфемы в слове. Данные признаки делают идиомы специфическими языковыми единицами, для изучения которых служит особый раздел языкознания – идиоматика (или фразеология).

Мы используем термин «идиома» как эквивалент термина «фразеологизм», что соответствует русской научной традиции и отражено, к примеру, в трудах Л.А. Булаховского [Булаховский, 1954, с. 32] и А.А. Реформатского [Реформатский, 1967, с. 124–127]. Термину «идиома», применяемому для наименования фразеологизмов, а также термину «идиоматика», обозначающему совокупность идиом, мы отдаём предпочтение в связи с тем, что они широко применяются в зарубежных, в том числе в англоязычных исследованиях [Beck, Weber, 2020; Langlotz, 2006; Levorato, Nesi, Cacciari, 2005; Liu, 2008; Saban-Bezalel, Mashal, 2019; Walenski, 2018 и др.]. Интернациональный характер данной терминологии позволяет проводить исследования в контексте изысканий зарубежных лингвистических школ. Тем не менее, термины «фразеологизм» и «фразеологическая единица» (ФЕ), эквивалентные термину «идиома», мы также будем применять.

Важным вопросом использования идиом является вопрос о тех **функциях**, которые они выполняют в речи. Под функцией мы понимаем «значение, назначение, роль» [Ефремова, 2000, Электронный ресурс].

Поскольку фразеологизм схож со словом, ему свойствен ряд таких же функций, однако есть и специфические, а также присутствует специфика в привычном назначении языковой единицы. Опишем сначала функции, которые всегда (инвариантно) выполняются всеми идиомами. Это номинативная, когнитивная, коммуникативная и прагматическая функции.

Номинативная функция (или номинативно-информативная, а также идентифицирующая) состоит в том, что с помощью фразеологизмов называют предметы, свойства, действия и т. п., выделяют их уникальные

качества, идентифицируют их среди других явлений. В процессе речи происходит соотнесение между явлением действительности и называющей его языковой единицей, в данном случае фразеологической. О.А. Никитина и Д. Штеффенс отмечают, что данная функция ФЕ актуализируется в процессе образования в языке новых идиом (фразеологических неологизмов). С помощью вновь образуемых фразеологизмов происходит «оязыковление новых или уточнение существующих понятий окружающей действительности» [Никитина, Штеффенс, 2018, с. 36], идиомы начинают соотноситься с объектами реального мира. Идиоматика настолько активно пополняется новыми единицами, что в её структуре сформировалось направление – неофразеология, представители которого считают фразеологические неологизмы «надежным каналом, связывающим современных носителей языка с богатейшим культурным наследием наших предков» [Бессонова, 2012, с. 303].

Идиомы обладают также **когнитивной (познавательной) функцией**, представляющей собой «опосредованное сознанием социально-детерминированное отражение объектов реального мира, способствующее их познанию» [Кунин, 1986, с. 112]. Относительно фразеологизмов данная функция проявляется в первую очередь в том, что они «помогают носителю языка познавать окружающий мир» [Трушникова, 2019, с. 131]. В идиоматике в течение её формирования отразились многие черты реальности, а говорящий, осваивая идиоматику, познаёт таким образом мир. Более подробно когнитивная составляющая идиоматики будет рассмотрена нами в п. 2.4.

Коммуникативная функция заключается в возможности использования идиом как средств общения или сообщения. Она является основной функцией языка, определяющей его возникновение и сущность как средства общения. С помощью идиом говорящий транслирует адресату информацию, организует процесс общения и взаимодействия.

Прагматическая функция ФЕ тесно связана с коммуникативной. Она представляет собой «целенаправленное воздействие языкового знака на адресата в той или иной коммуникативной ситуации» [Корман, 2007, с. 44]. В процессе коммуникации говорящий стремится достичь своих коммуникативных целей и воздействовать на собеседника – в чём-то убедить его, на что-то нацелить, побудить к совершению или, наоборот, несовершению какого-то поступка, сформировать у него «определенное отношение к героям и событиям» [Трушникова, 2019, с. 132].

Функции фразеологизмов, которые будут названы далее, в отличие от рассмотренных выше номинативной, когнитивной, коммуникативной и прагматической, присутствуют не у всех идиом либо реализуются не всегда, а только в определённых условиях, то есть проявляются вариативно. Чаще всего это функции, являющиеся частными по отношению к названным выше общим функциям.

На данном этапе развития общества и массовой культуры одной из интерпретаций прагматической функции идиом становится **манипулятивная**. Они нередко оказываются инструментами манипуляции сознанием адресатов сообщений; чаще всего это наблюдается в СМИ и в политическом дискурсе. С помощью таких средств происходит скрытое воздействие на взгляды и оценки адресатов, «“тайное” изменение их картины мира» [Декатова, 2019, с. 111].

Экспрессивная функция (эмоциональная) состоит в том, что с помощью идиом говорящий выражает свои чувства, эмоции. Большая часть фразеологизмов обладает экспрессивностью, то есть они одновременно и называют явление, свойство, действие, и указывают на то, какие чувства испытывает человек, вводящий данную идиому в речь, по поводу этих явлений, свойств и действий. Например, ФЕ *дурить голову* (кому) имеет два значения: ‘вводить в заблуждение кого-либо’ и ‘ухаживая, завлекать, смущать’ [Фёдоров, 2008, с. 212]. Как видим, идиома обозначает вполне конкретные действия, однако одновременно передаёт экспрессию –

неодобрение, насмешку, осуждение того, кто совершает названное фразеологизмом действие.

С эстетической функцией идиом, по мнению В.И. Макарова, связана **риторическая**, означающая, что с их помощью реализуется «установка на выразительность» [Макаров, 2012, с. 194]. Именно такая функция превалирует, если в тексте происходит трансформация фразеологических единиц и на их основе образуются каламбуры. Как отмечает М.Н. Крылова, «в этих случаях фразеологизм получает, помимо свойств, заложенных в нем самом, новые экспрессивные свойства» [Крылова, 2017, с. 94]. Риторическая функция присуща идиомам в первую очередь в художественной литературе и в публицистике (медиадискурсе).

Описательная функция фразеологизмов (изобразительная) предполагает их участие в описании говорящим явлений, действий, помещений, чьей-либо внешности, картин природы и т. д. Описание, выполненное с использованием идиом, становится более точным и выразительным. К примеру, идиома *живой (ходячий) мертвец* позволяет экспрессивно рассказать ‘о человеке, одряхлевшем физически и опустошённом духовно’ [Фёдоров, 2008, с. 367].

Одной из важнейших функций идиом выступает **образная**. Г.К. Гизатова характеризует её как элемент-доминанту в системе функций фразеологизмов, поскольку все остальные элементы данной системы пронизаны образностью, определяются ею [Гизатова, 2018, с. 37]. Естественным образом данная функция проявляется только у фразеологических единств, которые являются образными, созданы в результате переосмысления какой-то семантики, обязательно передают экспрессию, оценку. Кроме того, использованные для создания таких идиом образы нередко передают национально-культурную и / или историческую информацию. К примеру, фразеологизм *навострить лыжи* в значении ‘намереваться уйти куда-либо или откуда-либо’ [Фёдоров, 2008, с. 387] мог

возникнуть и получить переосмысление только в культуре, для которой передвижение на лыжах много значило.

Функции ФЕ, которые будут названы далее (стилистическая, кумулятивная, директивная и резюмирующая), являются частными проявлениями их прагматической функции по классификации А.В. Кунина [Кунин, 1986, с. 243].

Стилистическая функция ФЕ предполагает достижение с их помощью стилистического эффекта. Стилистическая функция реализуется только в тексте. Ряд исследователей выделяет в структуре стилистической функции «функцию участия в создании стилистического приема», в ходе реализации которой с помощью идиом может создаваться каламбур, градация (ФЕ, как правило, ставится в конечной позиции) и другие стилистические приёмы [Зимовец, Прокопенко, 2015, с. 1155-5].

Кумулятивная функция, свойственная и слову, и фразеологизму, состоит в способности языка к «хранению и передаче потомкам национального самосознания, традиций культуры и истории народа» [Крылова, 2014, с. 36]. Идиомы сохраняют «сведения культурного характера, следы истории общества, говорящего на одном языке, опыта, который получил общественное признание и реализуется в речи в виде совета, предостережения» [Корман, 2007, с. 44–45]. Схожи с фразеологизмами по специфике выполнения кумулятивной функции другие устойчивые единицы языка – пословицы.

Директивная функция фразеологизмов (функция волеизъявления, императивная) связана с кумулятивной и, по сути, вытекает из неё. Накопленный поколениями опыт, аккумулированный во фразеологии, реализуется в способности идиом руководить поступками людей, направлять их, воспитывать. Так, с помощью фразеологизма можно посоветовать человеку *оставлять при себе* что-либо, то есть ‘умалчивать, не высказывать вслух (мнение, наблюдение и т. п.)’ [Фёдоров, 2008, с. 439], или *разложить всё по полочкам*, то есть ‘навести порядок в чём-либо’ [Там же. С. 561].

Резюмирующая функция (или результативная) проявляется, если с помощью фразеологизма подводится итог какого-то высказывания и оказывается финальное воздействие на адресата. Данный приём нередко встречается в публичных выступлениях, сочинениях и эссе. Выполнять резюмирующую функцию идиоме также помогает аккумулированный в ней народный опыт.

Аксиологическая функция языковых единиц (функция оценки, оценочная) заключается в сообщении с их помощью «оценочной позиции говорящего по отношению к предмету речи» [Крылова, 2014, с. 36]. Ценностные смыслы, выражаемые ФЕ, связаны с культурой народа [Скачёва, 2017, с. 72]. Оценочная функция проявляется, когда с помощью идиом точно, ярко и убедительно оказываются оценены те или иные явления, свойства, действия. К примеру, степень сходства можно оценить идиомой *как две капли воды*, имеющей значение ‘совершенно, очень сильно (похож, схож)’ [Фёдоров, 2008, с. 286]; бледность человека, вызванную испугом, – фразеологизмом *краски в лице не осталось*, сообщаящим, что ‘кто-либо очень бледен, побледнел’ [Там же. С. 439].

Характеризующая функция (или квалифицирующая) состоит в том, что идиомы могут использоваться как средства характеристики кого- или чего-либо. Она пересекается с оценочной, поскольку ФЕ, давая характеристику, практически всегда оценивают. Однако в данном случае преобладает именно желание говорящего охарактеризовать (обрисовать, объяснить, квалифицировать), а не оценить. Например, идиома *мерить (мерять) по себе* используется для характеристики человека, который предпочитает ‘судить о ком-либо только по своим собственным представлениям, согласно только своим требованиям’ [Фёдоров, 2008, с. 367]. Характеристика преобладает над оценкой чаще всего, если говорящий стремится охарактеризовать третье лицо, его деятельность [Романова, Чернобай, 2019, с. 340].

Функция языковой экономии присуща идиомам, поскольку с их помощью говорящий может уменьшать количество языковых средств, используемых для сообщения какой-то информации. Данную функцию фразеологизмов называют также «функцией лаконизации речи» [Гаврин, 1974, с. 110]. Идиомы являются лаконичными единицами языка, поскольку их форма отточена на протяжении десятков и сотен лет их существования. В структуре фразеологизмов остались только те слова, которые действительно необходимы.

Контактоустанавливающая функция (фатическая) особенно ярко проявляется у тех идиом, с помощью которых создаётся интонация непринуждённого общения, атмосфера живой беседы. К примеру, фразеологизм *между (меж) нами <говоря>* поможет говорящему подчеркнуть, что общение происходит ‘по секрету, с условием не передавать услышанного, узнанного и т. п.’ [Фёдоров, 2008, с. 365] и тем самым создать атмосферу доверительной коммуникации.

Особым образом выполняют фразеологизмы свои функции в художественном тексте и в языке публицистики. Естественно, здесь им присущи названные выше номинативная, когнитивная, коммуникативная, прагматическая, описательная, оценочная, стилистическая и другие функции. В данном случае специфика выполнения идиомами данных функций обусловлена влиянием на выбор и использование языкового средства личности и идиостиля автора художественного или публицистического текста. Но, помимо того, идиомы в таком тексте выполняют **текстообразующую функцию**, то есть способствуют связности текста, его целостности и единству [Макаров, 2010, с. 60], в том числе на стилистическом уровне, когда они выступают «своего рода скрепами, образующими стилевое единство повествования» [Комарова, 2019, с. 392].

Перечень функций, который выполняют языковые единицы вообще и идиомы, в частности, в языке и речи, постоянно пополняется новыми составляющими. К примеру, Н.Б. Мечковская [Мечковская, 1996, с. 22–24]

добавляет к привычному перечню «праздничную», этническую и магическую («заклинательную») функции.

«Праздничная» функция понимается исследователем как эстетическая. Язык и его единицы привлекают внимание «своей ладностью, точностью, глубокой осмысленностью, красотой» [Мечковская, 1996, с. 22]. Фразеологизмы начинают выполнять эстетическую функцию, когда форма выражения ими смысла становится не менее важна, чем сам этот смысл [Макаров, 2012, с. 193]. Данная функция проявляется в основном в контексте, в речи или в художественном произведении.

Этническая функция (этнокультурная) проявляется у идиом в большей степени, чем у других единиц языка. Они выступают «как фактор объединения и единства народа» [Мечковская, 1996, с. 24]. Эта функция фразеологизмов по-разному проявляется в разных языках, в некоторых даже отсутствует, но в русском, несомненно, является одной из определяющих суть фразеологии.

Магическая функция также свойственна фразеологизмам в том случае, когда они становятся элементами обращения к высшим силам, или отражают существование таких сил в мире, или фиксируют опыт человека по общению с высшими силами. В русском языке есть множество идиом библейского происхождения, которые, несмотря на образное употребление без непосредственной связи с духовной сферой, сохранили в семантике магический компонент. Так, фразеологизм *тяжёлый (тяжкий) крест* с семантикой ‘о тяжёлой доле, трудной судьбе кого-либо’ [Фёдоров, 2008, с. 321] живо вызывает в культурной памяти говорящего образ Христа, который несёт свой крест, восходя на Голгофу. В данном случае магическая функция сочетается с кумулятивной: идиома реконструирует культурный образ.

Свойственна фразеологизмам и **эвфемистическая функция**. Они способны употребляться в качестве эвфемизмов, заменяя в речи те слова и выражения, которые могут показаться говорящему недостаточно мягкими, слишком физиологическими, неэтикетными и др. Так, множество

фразеологизмов («большой арсенал» [Чжан Чань, 2010, с. 132]), для которых данная функция является одной из важнейших, используются с целью обозначения смерти: *покинуть мир, уйти в мир иной, отдать Богу душу, приказать долго жить* и т. п. Эвфемистическая функция выполняется ими даже в том случае, если они имеют просторечный и даже бранный характер: *сыграть в ящик, откинуть копыта, кондрашка хватил* и т. п. Главное в процессе эвфемизации в данном случае – не назвать напрямую то явление, которое негативно воспринимается людьми.

Отметим, что различные функции идиом не существуют обособленно. При использовании ФЕ в речи они обязательно сочетаются, причём в зависимости от контекста, от ситуации начинает превалировать, выходить на передний план та или иная из функций.

2.2. Классификация идиом

Поскольку состав фразеологизмов весьма обширен и в их систему входят единицы, значительно отличающиеся друг от друга по структуре и семантике, существует несколько классификаций (типологий), в соответствии с которыми идиомы объединяются в группы на основании каких-либо критериев. Рассмотрим основные из них.

Наиболее значимой является классификация идиом **с точки зрения семантической слитности** входящих в их состав компонентов, которую также называют семантической (структурно-семантической). Данную классификацию детально разработал в российском языкознании В.В. Виноградов [Виноградов, 1977].

Основанием для данной классификации является разная степень слитности компонентов, которые входят в состав идиом: одни фразеологизмы являются мотивированными, если поняты в переносном смысле, другие – имеют немотивированную семантику; одни допускают отделение своих компонентов друг от друга, другие – нет; в структуре одних

идиом есть устаревшие и непонятные современному носителю языка слова, в структуре других – нет; в составе фразеологизмов по-разному могут быть представлены фразеологически свободные и фразеологически связанные компоненты. Всё это заставило лингвистов задуматься о том, какие разновидности ФЕ, учитывающие одновременно (и в тесной связи) их структуру и семантику, могут быть выделены.

В.В. Виноградов опирался в своих изысканиях на труды Ш. Балли [Балли, 1961, с. 89–90], А.А. Потебни [Потебня, 1976], Ф.Ф. Фортунатова [Фортунатов, 1898], А.А. Шахматова [Шахматов, 1941] и других учёных, которые обратили внимание на существование структурно-семантических различий между идиомами и начали описывать сущность данных отличий. Однако именно в трудах В.В. Виноградова мы видим ставшую на данный момент классической систему семантических типов ФЕ, которая будет рассмотрена далее.

В.В. Виноградов выделил три основных типа ФЕ с точки зрения семантической слитности входящих в их состав компонентов: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения – это устойчивые сочетания, которым характерны «семантическая неделимость, абсолютная невыводимость значения целого из компонентов» [Виноградов, 1977, с. 147]. Такие идиомы не мотивированы в современном русском языке, то есть мы не можем, глядя на них, понять и объяснить, почему данное действие, явление, состояние, качество обозначается в языке именно так, посредством именно такого сочетания, что в глубине веков способствовало его выбору говорящими. К примеру, непонятно, почему сочетание *попасть впросак* обозначает ‘по своей оплошности или неосведомлённости оказываться в неприятном или невыгодном положении’ [Фёдоров, 2008, с. 504].

Фразеологические единства – устойчивые сочетания, в которых «значение целого связано с пониманием внутреннего образного стержня

фразы» [Виноградов, 1977, с. 151]. Составляющие данную идиому слова мотивируют её значение, если понять их в переносном смысле. У каждого фразеологического единства есть функциональные омонимы, имеющие прямое и переносное (образное) значения, которые соотносятся друг с другом. Например, словосочетание *стреляный воробей* можно объяснить двумя способами:

- 1) как фразеологическую единицу – ‘много перенёсший, бывалый и трусоватый человек’ [Фёдоров, 2008, с. 91];
- 2) в прямом значении – ‘воробей, в которого уже стреляли и который поэтому стал умнее, не будет больше приближаться к людям, будет быстро улетать, всего опасаться’.

Фразеологические сочетания – идиомы, всегда состоящие из двух слов, одно из которых имеет свободное употребление, а второе – связанное, то есть может употребляться только с одним (реже двумя–тремя) словами. Например, в сочетании *потупить голову* с образной семантикой ‘опечалиться, прийти в уныние’ [Мокиенко, Никитина, 2007, с. 144] слово *голова* имеет широкую сочетаемость (*поднять голову, красивая голова* и др.), а слово *потупить* может употребляться только со словами *голова, взгляд, взор, глаза*, причём все получившиеся сочетания будут синонимичны. В.В. Виноградов характеризует фразеологические сочетания как «фразы, образуемые реализацией несвободных значений слов» [Виноградов, 1977, с. 159]. Такие слова с фразеологически связанным значением, скорее всего, существуют в языке только благодаря тому, что они остались в структуре идиом. В противном случае они перешли бы в разряд устаревших и вышли бы из активного употребления.

Помимо данной классификации идиом выделяется ещё несколько. **Стилистическая классификация** – это объединение ФЕ в группы с точки зрения их экспрессивно-стилистических свойств. Фразеологизмы в соответствии с нею подразделяются на: межстилевые, то есть способные употребляться во всех стилях, не имеющие стилистической маркировки

(*тайное голосование*); – идиомы разговорно-бытового характера, то есть стилистически сниженные (*дышать на ладан, ставить на место*); – фразеологизмы книжного характера – стилистически высокие, торжественные, поэтические и т. д. (*авгиевы конюшни, золотой телец*) [Шанский, Иванов, 1987, с. 85–87].

В русском языке очевидно количественное преобладание стилистически сниженных фразеологизмов, среди которых выделяются просторечные (*из ума вышел*), грубо-просторечные (*какого дьявола*), бранные (*за каким дьяволом*), презрительные (*коптить небо*)¹ и др.

Кроме того, существует типология фразеологизмов **с точки зрения происхождения**, согласно которой они делятся на:

- исконно русские языковые единицы – возникшие в русском языке (*в час по чайной ложке, у разбитого корыта*);
- заимствованные – пришедшие из другого языка (*не сотвори себе кумира, на войне как на войне*) [Шанский, Иванов, 1987, с. 78–82].

Данная типология имеет значимость с точки зрения кумулятивной функции фразеологии, отражения в ней истории и культуры народа. Разрабатывая классификацию фразеологизмов по источникам происхождения, лингвисты стремятся выявить отражение в них национальной самобытности народов, чьи языки стали источниками идиом [Громова, Золотых, 2015]. Такой подход ориентирован на изучение кумулятивной и этнической функций фразеологических единиц.

Весьма значимой для понимания структуры идиом является их **грамматическая классификация** (лексико-грамматическая) – разделение на типы с точки зрения соответствия той или иной части речи. Здесь оценивается и то, какой компонент в ФЕ является стержневым, и то, каким словом идиому можно заменить. По данной типологии В.П. Жуковым выделяются фразеологизмы: глагольные, которые соотносятся с глаголами,

¹ Стилистическая окраска указана по словарю: Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.

выполняют в тексте их функции (*не щадить живота, метать молнии*); наречные, или адвербиальные, которые соотносятся с наречиями (*за обе щеки, к месту и не к месту*); субстантивные, или именные, соответствующие именам существительным (*корень жизни, дамоклов меч*); адъективные, или предикативно-оценочные (адвербиально-предикативные), соотносимые с именами прилагательными (*не чист на руку, на рыбьем меху*); соответствующие словам категории состояния (*вне себя*); междометные (*нашёл дурака!*) [Жуков, 1986, с. 210].

В других исследованиях классификация включает также: неопределенно-количественные идиомы (*без гроша в кармане*), которые имеют семантику ‘много’ или ‘мало’ [Войтенко, 2018, с. 73]; модальные, которые «обозначают отношение говорящего лица к высказыванию» (*боже упаси, какого чёрта*) [Шведова, 2012, с. 195]; глагольно-пропозициональные ФЕ, которые могут быть сказуемыми только в односоставных предложениях. В формально-грамматическом плане они, как правило, включают подлежащее и сказуемое, но в результате лексико-грамматических изменений оказываются равны только сказуемому, поскольку «объединены общим значением состояния (динамичного или статичного)» [Хуснутдинов, 2015, с. 159]: *душа уходит в пятки, медведь на ухо наступил*; местоименные, которые обладают «общим значением указания на лицо и совокупность лиц или предметов» [Хуснутдинов, 2015, с. 159]: *ни кола ни двора* (‘ничего’), *каждая собака* (‘все’).

Каждая из рассмотренных классификаций служит анализу идиом с какой-то стороны, а вместе они дополняют друг друга и позволяют дать фразеологизмам более точное и полное описание с точки зрения семантики, структуры, происхождения, особенностей употребления и т. д.

2.3. Идиоматика в детской речи

2.3.1. Идиоматика и семантическая сторона детской речи

Овладевая языком, дети осваивают семантику его единиц и общую семантику тех крупных образований, в которые языковые единицы объединяются. Идиомы в этом ряду занимают промежуточное положение. С одной стороны, они имеют целостное лексическое значение, не разлагаемое на компоненты, которые соотносились бы с каждым из слов, входящих в фразеологизм. С другой стороны, раздельнооформленность идиомы диктует ребёнку, постигающему язык, необходимость предпринять попытку по выделению в её составе компонентов семантики [Елисеева, Горобец, 2017, с. 16]. В результате постижение семантики фразеологизмов становится более длительным и сложным мыслительным процессом, чем постижение семантики слов; процессом, требующим от детей определённых усилий и во многом развивающим их лингвистические способности, формирующим навыки обработки языковой информации. На примере идиом дети учатся тому, что не всё в языке просто и однозначно, понимают, что многое требует дополнительных усилий по осмыслению.

Семантическая сторона детской речи формируется постепенно; её развитие зависит от когнитивного опыта ребёнка, от его деятельности (сознательной и бессознательной) по освоению с помощью мышления основных представлений о языке и мире. Сначала дети учатся выделять в языковых единицах наиболее важные, существенные семантические компоненты, связанные со знакомыми явлениями, помогающие ориентироваться в окружающем мире, постигать его. Затем представление о компонентах значения дифференцируется, сегментируется, и постепенно в поле зрения ребёнка попадают всё более детальные, мелкие, точные значения.

А.В. Жуков настаивает на выделении такого признака фразеологизмов, как «выводимость», с помощью которого уточняется семантическая сторона идиом. Выводимость представляет собой специфику «перехода от первоначального (буквального) содержания к конечному (переносному)» [Жуков, 2013, с. 9]. Если значение идиомы мотивировано, то такой переход осуществляется более легко и осознанно. Особенности семантики идиом таковы, что мотивированность может присутствовать в разной степени, что усложняет выводимость и, соответственно, усвоение детьми семантической стороны фразеологизмов. Естественно, для фразеологических сращений характерна «абсолютная невыводимость значения целого из компонентов» [Виноградов, 1977, с. 124], поэтому такие единицы становятся наиболее сложными для усвоения детьми в семантическом плане. Для фразеологических единств характерна выводимость, проявляемая в различной степени.

Исследователи неодинаково относятся к процессу соотношения прямого и переносного значений у тех ФЕ, которые обладают мотивированностью и выводимостью. В.В. Виноградов считает выводимость очень важным свойством, определяющим восприятие семантики фразеологизма, то есть, по его мнению, мотивированность делает семантику идиомы доступной и понятной [Виноградов, 1977, с. 131]. Применительно к усвоению семантики идиом детьми это можно понять так: если фразеологизм обладает мотивированностью, то ребёнок будет успешно его усваивать, для него не составит особого труда установить внутреннюю форму идиомы, соотнести производящее значение (прямое) и производное (переносное, образное), понять основания переноса семантики, суть образности.

Однако не все исследователи согласны с этой классической для современной лингвистики точкой зрения. Н.Н. Амосова полагает: «Если под выводимостью подразумевается возможность понимания значения фразеологизма на основе осмысления его мотивировки, то такая “выводимость” в большинстве случаев есть чистейшая иллюзия» [Амосова,

1963, с. 8]. Данное высказывание звучит довольно парадоксально. Оно обозначает: нам только кажется, что наличие мотивировки помогает понять общее значение фразеологизма, на самом же деле этого не происходит. Идиома воспринимается говорящим (и ребёнком в том числе) в целостном виде, независимо от того, является она фразеологическим сращением или фразеологическим единством. По крайней мере, осмысления общего значения идиомы, выводимого из прямой семантики сочетания, в непосредственном процессе речи, одновременно с нею, не происходит.

Несколько менее категоричен Ю.С. Маслов, который отмечает, что соотнесение прямой и переносной семантики ФЕ не будет успешным, даже если и произойдёт, поскольку в языке устанавливаются не те (не совсем те) значения, которые прогнозируются, исходя из прямой семантики единицы [Маслов, 1987, с. 113]. К примеру, непонятно, почему фразеологизм *падать с неба (небес)* приобрёл значение именно ‘появляться неизвестно откуда’ [Фёдоров, 2008, с. 453], а не, положим, ‘утратить свою значимость’ или ‘сильно ушибиться’.

А.Г. Назарян также говорит о данном свойстве семантики фразеологизмов, квалифицируя её как «непрогнозируемость». По мнению исследователя, непрогнозируемость семантики свойственна большей части идиом, в первую очередь тем, «семантическое преобразование которых вызвано метафорическим или метонимическим переосмыслением их компонентов» [Назарян, 1987, с. 46]. Такие фразеологизмы обладают «живой внутренней формой» [Там же], у них происходит семантический сдвиг, однако семантический результат фразеологизации сложно предугадать, «ибо он является, как правило, произвольным» [Там же. С. 47]. При формировании образного значения фразеологизма может произойти «актуализация разных потенциальных сем» [Там же. С. 49] исходного сочетания, поэтому семантические результаты (значение фразеологизма) могут быть самыми разными. Иначе говоря, вполне можно объяснить, почему фразеологизм *воздушные замки* обозначает ‘несбыточные фантастические мечты’

[Фёдоров, 2008, с. 245], но нельзя объяснить, почему то же самое значение не приобрели, к примеру, сочетания *прозрачные хоромы* или *летающий терем*.

Вышесказанное позволяет предположить, что для ребёнка усвоение семантики и фразеологических сращений, и фразеологических единств является одинаково сложным. Наличие мотивированности не облегчает труд по постижению значения ФЕ, не делает его понятным. То, что значение потенциально может быть разгадано, не обозначает того, что оно обязательно будет понято в процессе коммуникации.

Интересно наблюдение Р. Сабан-Бецалель и Н. Машаль, сделанное в результате эксперимента по усвоению идиом детьми с аутизмом. Исследователи выявили, что дети с типичным развитием понимают идиомы лучше, однако дети с аутизмом более чувствительны к переносной семантике устойчивых сочетаний и проявляют стремление в ней разобраться [Saban-Bezalel, Mashal, 2019, p. 4740]. Возможно, это связано именно с ослабленными социальными связями аутичных детей, их направленностью не вовне, а внутрь, в результате которой они оказываются более способными осознать выводимость мотивированного значения идиом. Детям с аутизмом сложнее привлечь для осознания семантики идиомы коммуникативный опыт (его гораздо меньше, он менее значим), поэтому они используют когнитивный опыт и лучше понимают переносную семантику фразеологических единств.

Можно предположить, что умение понимать значение идиом совершенствуется у детей по мере развития понимания предложений, контекста. Китайские исследователи утверждают, что дети уже в возрасте шести лет, воспринимая идиомы и определяя их семантику, успешно используют возможности, предоставляемые для этого контекстом. К девятилетнему возрасту способность детей интерпретировать контекст достигает своего пика [Hsieh, Hsu, 2010, p. 505]. Хочется отметить, что зарубежные исследователи особенно часто обращаются к анализу роли контекста в восприятии идиом детьми разного возраста. Так, М. Вылчанова,

Э. Милберн и В. Вылчанов даже ставят вопрос о том, является контекст благом или бременем для восприятия семантики идиом. По мнению авторов, контекст может как способствовать, так и препятствовать пониманию детьми предполагаемого переносного значения в зависимости от многих факторов, в частности, от степени слитности идиомы и от «силы» семантических отношений между словами [Vulchanova, Milburn, Vulchanov, et al, 2019, p. 359].

Как видим, в процессе восприятия детьми семантики идиом есть ещё много неясного для исследователей (педагогов, психологов, психолингвистов и т. п.), поэтому изыскания в данном направлении перспективны.

2.3.2. Идиоматика и лексико-грамматическая сторона детской речи

Лексико-грамматическая сторона детской речи – это словарный состав, усваиваемый детьми (те слова и сочетания, которыми они уже владеют и с помощью которых расширяют свой словарь), а также лексически и грамматически правильное использование усвоенных детьми единиц языка в их речи. Применительно к идиоматике лексико-грамматическая сторона детской речи включает состав знакомых детям фразеологических единиц и умение применять их в собственной речи с учётом лексического значения, словоизменения, семантических и грамматических связей с другими словами в потоке речи.

Состав тех идиом, которые использует в своей речи человек, носит наименование фразеологического запаса [Миндиярова, 2015, с. 63] (по аналогии со словарным запасом). Также используется термин «словарно-фразеологический запас» [Мирзаюнусова, 2015, с. 423], с помощью которого обозначают словарный (словесный) и фразеологический запас вкупе. Впрочем, когда употребляют просто термин «словарный запас», обычно имеется в виду запас и слов, фразеологизмов.

Фразеологический запас ребёнка делится на активный (те идиомы, которые он использует в речи) и пассивный (те фразеологизмы, которые ребёнок знает, понимает их значение, но не использует в речи). При правильном речевом развитии фразеологизмы постепенно переходят из пассивного запаса в активный, причем, этот процесс не является обязательным для всех единиц пассивного запаса, и многие идиомы так и останутся в пассивном фразеологическом запасе, помогая воспринимать тексты и ориентироваться в культурном контексте.

Первые фразеологизмы дети начинают использовать ещё в дошкольном возрасте, чаще всего копируя речь значимых для них взрослых, с которыми проводят больше всего времени, к словам которых прислушиваются. Исследователи отмечают, что дошкольники «выделяют их из речи взрослых, задают вопросы, требующие объяснения значений» [Питеркина, 2009, с. 130]. Это свидетельствует о пробуждении у ребёнка пытливости и интереса к языку. Затем ребёнок начинает использовать в речи те идиомы, значение которых он, как ему кажется, понял (понимание может быть неточным или мнимым), в первую очередь обладающие ясной внутренней формой.

Овладение идиоматикой во многом зависит от культурного окружения подростка, от того, какие именно культурные и масс-культурные продукты он потребляет, от того, с какими сверстниками взрослыми он общается, какую деятельность ведёт во внеучебное время. В связи с этим к подростковому возрасту речь детей с точки зрения используемых ими идиом значительно отличается, и данные отличия, скорее всего, останутся у детей на всю жизнь.

Одни дети узнают о существовании идиом и даже начинают вводить их в собственную речь исключительно рано. Ю.С. Питеркина отмечает, что первые фразеологизмы ребёнок может начать использовать с 2 лет и 5 месяцев [Питеркина, 2009, с. 131]. Для других детей существование идиом в языке, их образность, яркость, многообразие становятся настоящими открытиями только с началом школьного обучения. Методисты отмечают,

что современные «школьники мало обращаются к художественным произведениям – основному источнику пополнения их лексикона, предпочитая сеть Интернет» [Тюрина, Супряга, 2020, с. 207]. По данному поводу хочется возразить, ведь интернет-пространство содержит немало полезного контента, к которому взрослые могут привлечь внимание детей. По-видимому, причины более медленного овладения фразеологическим составом русского языка современными детьми более глубоки.

Бесспорно, успешное пополнение словаря ребёнка идиомами оказывает благотворное влияние на его речевое развитие, однако при этом развивается также эмоциональная и интеллектуальная составляющие его личности. Оказать определённую помощь дошкольнику, только начавшему открывать для себя мир фразеологии, могут не только родственники-взрослые, непосредственно задействованные в процессе его развития, но и воспитатель детского сада с помощью бесед, употребления идиом в собственной речи, выполнения специальных упражнений и т. п. [Слонь, 2014, с. 66]. Одной из первых вопрос о необходимости целенаправленного педагогического влияния на усвоение дошкольниками идиом поставила Ю.С. Ляховская ещё во второй половине прошлого века [Ляховская, 1969]. Однако более эффективными, чем упражнения, являются «методы накопления качественного содержания речи ребёнка» [Алексеева, Яшина, 1997, с. 40], то есть ненамеренное обогащение словарного запаса детей идиомами в ходе их знакомства с окружающим миром, наблюдений, экскурсий, общения со взрослыми, погружения в культурный контекст и т. п.

На первых порах ребёнок может употреблять идиомы неточно, с ошибками в их лексическом значении и грамматических связях. Это естественно, потому что даже усвоение одного слова может привести к таким ошибкам, а фразеологизм включает в себя несколько слов, каждое из которых обладает собственной семантикой. Тем не менее, дети стремятся использовать ФЕ в речи. Как отмечает Ю.С. Питеркина, поскольку «ребёнок эмоционален при восприятии окружающей действительности», то его

привлекает возможность посредством идиом выражать свои эмоции [Питеркина, 2009, с. 133]. Фразеологизмы оказываются востребованными, а значит, их усвоение может происходить активно.

Логично предположить, что в ходе школьного обучения ребёнок будет пополнять состав используемых им фразеологизмов. Однако относительно степени владения старшими подростками фразеологией существуют исследования, вызывающие тревогу. Так, Б.М. Шаменов, В.В. Рочев и И.О. Мельник описывают проведённый ими опрос и отмечают, что значение ни одной включённой в анкету идиомы (материал подбирался на основе современных СМИ) не было понято всеми опрошенными; кроме того, были фразеологические единицы (*танталовы муки, соль земли, прокрустово ложе* и др.), которые не смог понять и объяснить ни один реципиент [Шаменов, Рочев, Мельник, 2021, с. 90–91]. Данные результаты демонстрируют очень низкий уровень владения современными молодыми людьми идиоматикой, особенно с учётом того, что в опросе принимали участие более ста первокурсников Омского автобронетанкового инженерного института, то есть юноши, которым по специфике учёбы должна быть свойственна хорошая языковая подготовка.

Фразеологические единицы являются полноправными компонентами лексико-грамматической системы русского языка. В соответствии с лексико-грамматической классификацией они делятся на именные, глагольные, адъективные, адverbиальные, междометные и т. д. (подробно об этом сказано в п. 2.2). Иначе говоря, каждая из идиом занимает в высказывании определённое место, вступая в грамматические связи с другими словами и функционируя как слово какой-то части речи (обычно возможна замена идиомы на слово) и единый член предложения. Сравним: «Он **дал зарок** сделать это» – «Он **пообещал** сделать это» (идиома *дать зарок* является глагольной, может быть заменена глаголом *пообещать* и выполняет в предложении роль простого глагольного сказуемого).

С одной стороны, соотношение и функциональное сходство идиомы и слова, закреплённое на всех уровнях русского языка, позволяет говорить «о морфологии слова и морфологии фразеологической единицы, синтаксисе слова и синтаксисе фразеологической единицы, словообразовании и “фразообразовании” (фразеологической деривации)» [Хуснутдинов, 2015, с. 158]. С другой стороны, знак равенства между фразеологизмом и словом как единицами, используемыми в предложении, всё же не может быть поставлен. Идиомы обладают определённой лексико-грамматической спецификой, находящей отражение в синтаксическом строе и на других языковых уровнях, и эта специфика тоже должна находиться в поле зрения лингвистов. Иначе говоря, нельзя концентрировать внимание только на семантической стороне идиом, на выражении ими тех или иных смыслов, на лексическом соотношении фразеологизма и слова, и «...фразеология должна описываться не только как часть словарного состава языка, но и как особая область его грамматики» [Там же].

Из сказанного следует, что полностью идентифицировать в восприятии ребёнка слово и идиому может быть непродуктивно. Это, на первый взгляд, способно упростить и облегчить для детей усвоение фразеологизмов, но при этом сузит их представление о языке и его лексико-грамматических возможностях.

Освоение детьми идиом имеет семантические, лексические и грамматические особенности. Реже всего исследователи анализируют грамматические. С.Н. Цейтлин отмечает, что ребёнок может сконструировать видовую пару для той идиомы, которая её не имеет, и приводит пример высказывания ребёнка: «Он был готов все для нее **доставать** с морского дна» (вместо «**достать** со дна морского») [Цейтлин, 2010, с. 63]. Усвоение категории вида само по себе составляет для ребёнка определённую сложность, а если эта категория присуща не слову, а сочетанию, сложность увеличивается. В этом случае нельзя говорить, что ребёнок не освоил фразеологизм, но очевидно, что для него пока ещё затруднительна

устойчивость формы идиомы. Кроме того, дети часто нарушают порядок слов в идиоме (это также есть и в примере, приведённом С.Н. Цейтлин), разрушают непроницаемость фразеологизмов, вставляя между их компонентами другие слова, и допускают иные ошибки, которые можно квалифицировать как грамматические.

Одним из важнейших признаков идиом является устойчивость их внешней формы, то есть стабильный состав и неизменное положение лексических элементов, входящих во фразеологизм, относительно друг друга. В этом отношении интересен вопрос о том, как отличается восприятие детьми идиом, если их лексическая целостность каким-то образом нарушена. Зарубежные исследователи в результате эксперимента установили, что в этом случае на восприятие идиом влияют их характерные особенности и группа по семантической слитности компонентов. Так, на образное восприятие фразеологических единств лексическая интерпретация практически не влияет, а на восприятии фразеологических сращений она определённым образом отражается [Gibbs, Nayak, Bolton, et al, 1989, p. 58].

Есть мнение о том, что усвоение фразеологизмов младшими школьниками затрудняется в связи с когнитивными противоречиями, которые возникают у обучающихся: дети к этому возрасту уже знают все слова, использованные в предложении, а вот понять общий смысл как самой идиомы, так и всего предложения не могут [Шиганова, Юздова, Свиридова, 2018, с. 501]. Разрешая «противоречия между усвоенными знаниями и новым языковым материалом» [Там же], школьники должны перейти на более высокую ступень абстракции. Педагоги-практики считают, что данные противоречия могут быть в какой-то степени разрешены, если обращаться к культурным смыслам идиом, рассказывать обучающимся о тех исторических событиях, тех традициях, которые помогут понять происхождение фразеологизмов и их значение.

2.4. Идиоматика с точки зрения когнитивных процессов

Предметом исследования когнитивной лингвистики, в числе прочего, являются идиомы. Когнитивный подход к языку является одним из частных проявлений антропоцентрического, согласно которому язык изучается с точки зрения использующего его субъекта, своим мышлением, мировоззрением, речевыми намерениями многое определяющего в языке. Когнитивная специфика состоит в признании того, что в языке существует «некая связь знаний с субъектом восприятия, познания и мышления» [Сумбатова, 2009, с. 73]. Языковые факты, как и реалии окружающего мира, не существуют сами по себе, а становятся реальностью только в результате восприятия их человеком.

Одной из функций фразеологизмов, названных нами в п. 2.1, является когнитивная (познавательная) функция. Она состоит в том, что с помощью идиом говорящий познаёт окружающий мир. А.С. Мусаев даёт образную характеристику когнитивной значимости идиом: «Фразеологические единицы являются одной из форм когнитивной “упаковки” знаний» [Мусаев, 2019, с. 25].

С позиций когнитивной лингвистики иначе воспринимается семантика фразеологизмов. В ней выделяются различные блоки информации, она анализируется «как многомерный информационный комплекс» [Телия, 1996, с. 103].

Сквозь призму когнитивной лингвистики получают иную интерпретацию многие явления семантики идиом. Н.С. Скворцова рассматривает таким образом антонимические отношения во фразеологии и отмечает, что применяемый при этом когнитивный анализ направлен на «выявление глубинных оснований формирования значений фразеологических единиц, вступающих в антонимические отношения» [Скворцова, 2018, с. 259]. При образовании идиом-антонимов, по мнению исследователя, задействованы «оппозиционные концептуальные схемы»

[Там же], указывающие на особенности деятельности человека и на другие процессы, послужившие основой для номинации или характеристики.

В когнитивной лингвистике формируются целостные научные теории, касающиеся семантики ФЕ. Так, А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский предлагают отступить от классического понимания семантики идиом, в соответствии с которым она складывается из значений, входящих в устойчивую единицу слов, и описывать семантику фразеологизмов как результат концептуальных преобразований, осуществлённых над фреймами / сценариями и их составляющими – слотами [Баранов, Добровольский, 1991, с. 3]. С каждым словом, вошедшим в идиому, по этой теории, связаны фреймы и сценарии, которые, вступая в различные взаимодействия, и формируют значение фразеологизма.

Лингвисты говорят даже о формировании особой интегрированной научной дисциплины, раздела фразеологии и одновременно когнитивной лингвистики – **когнитивной фразеологии**, основным объектом которой стала семантика. Значение фразеологизма понимается как элемент содержания фразеологической картины мира того или иного языка [Гутовская, 2015, с. 75]. Когнитивная парадигма во фразеологии в последние годы активно сменяет традиционную, системно-структурную.

Концепт как определяющее понятие когнитивной лингвистики также нашёл отражение во фразеологии. Концепт представляет собой «оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга» [Жеребило, 2010, с. 165]. Это «единица человеческого знания о мире, стоящая за семантикой языкового знака» [Матвеева, 2010, с. 161]. О.В. Гусельникова характеризует идиому как когнитивную микроструктуру, которая соотносится с концептом как с более объёмной макроструктурой [Гусельникова, 2009, с. 157]. В настоящий момент рассмотрено уже множество концептов, реализованных посредством идиом, в том числе в сопоставительном аспекте, на материале идиоматики разных языков: концепты «справедливость» [Скачёва, 2019], «деньги»

[Фрейдсон, 2021], «брак» [Ху, 2021] и др. По мнению лингвистов, изучение концептов, представленных в идиоматике, способствует «пониманию глубинного мира духа народа, поведения его представителей» [Скачёва, 2019, с. 62].

Идиомы выступают в качестве средств концептуализации практически всех явлений реального и фантастического мира. К.С. Волошина, анализирующая фразеологические единицы как средство концептуализации понятия «гендер», отмечает, что в их образной форме отражены «национально детерминированные оценки и стереотипы, связанные с феноменами женственности и мужественности» [Волошина, 2010, с. 6]. Когнитивные основы фразеологии анализируют также О.Н. Бабушкина [Бабушкина, 2010], С. Глюксберг, М. Браун и М.С. Макглоун [Glucksberg, Brown, McGlone, 1993], И.П. Гриценко и О.В. Исаева [Гриценко, Исаева, 2014], Т.Г. Крапотина [Крапотина, 2017], И.В. Милашевская [Милашевская, 2011], К.А. Миллер, Г.Э. Рэни и А.П. Демос [Miller, Raney, Demos, 2020], О.А. Михайлова и В. Ли [Михайлова, Ли, 2016], О.Е. Потапова [Потапова, 2019], А.В. Федорюк [Федорюк, 2014], И.Э. Федюнина [Федюнина, 2009] и другие исследователи.

Важнейшим понятием когнитивной лингвистики является понятие «картина мира», которая представляет собой «отражённые в языковых формах и категориях представления народа, говорящего на этом языке, о действительности и человеке по отношению к действительности» [Матвеева, 140]. В рамках языковой картины мира формируется отдельная **фразеологическая картина мира**, понимаемая исследователями как «выстроенная в сознании упорядоченная совокупность фразеологических представлений о действительности» [Гутовская, 2015, с. 75], структуру которой формируют идиомы как «константы национальной культуры», а фрагментами которой выступают «история, культура, образ жизни народа» [Мигранова, 2018, с. 223]. Нет ничего удивительного в том, что «по фразеологической картине мира нередко можно познать особенности

мировосприятия того или иного народа» [Дибирова, 2019, с. 116], реконструировать фрагменты его истории, увидеть особенности культуры и менталитета. В языковой картине мира есть универсальные составляющие, которые характерны для различных языков, и национально-специфичные, которые весьма активно реализуются именно в структуре фразеологической картины мира.

Фразеологическая картина мира рассматривается исследователями и применительно к детской речи. Она понимается как языковая картина мира ребёнка, объективированная фразеологизмами [Петренко, 2007, с. 4]. Отмечается, что она «качественно не отличается от взрослой, не содержит каких-то особых, других концептов» [Там же. С. 6]. Отличия в основном количественные, то есть по числу концептов и по составу их языковых репрезентаций.

Одним из наиболее значимых в детской фразеологической картине мира является концепт «человек». Для ребёнка важны идиомы, дающие человеку, его действиям и состояниям эмоциональные характеристики: *сырость разводить, нервов не хватает, водить за нос* и т. д. [Новоселова, 2015, с. 15]. Они первыми составляют его фразеологическую картину мира, а затем постоянно пополняют её. Кроме того, для постижения реальности, становления мышления и речевого развития ребёнка служит концепт «семья», реализуемый при помощи идиом *под одной крышей, вылитый отец, глава семьи* и др. [Гармаш, 2016]. Во фразеологической картине мира ребёнка также присутствуют концепты «время», «движение», «пространство», «природные явления», «оценка», «окружающий мир», «дом, уют», «правда, истина», «вред», «обман», «неожиданность» и др. [Петренко, 2007, с. 6].

Фразеологизмы формируют и отражают **ментальность и менталитет** народа. Менталитет определяется как «склад мышления, свойственный данному народу, характеризующийся постоянством, неизменностью, не поддающийся изменению под воздействием идеологического давления» [Жеребило, 2010, с. 190]. Ментальность чаще всего понимается как

синонимичное менталитету понятие, «образ мышления, общая духовная настроенность человека, группы» [ФЭС, с. 482].

Несомненно отражение во фразеологии менталитета того или иного народа или этноса. В.Н. Телия характеризует фразеологию как «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [Телия, 1996, с. 9]. И.В. Глушкова отмечает, что идиоматика «является ключом к пониманию ментальности нации, ее культурноисторического развития и связей с другими народами» [Глушкова, 2015, с. 116]. Фразеология отражает историю и культуру народа, а также ещё более сложные его характеристики – мировоззрение, систему ценностей, психологию, особенности мышления и выражения чувств. По мнению Е.В. Слепушкиной, идиомы русского языка показывают, что «для русского менталитета характерно свободное выражение эмоций, как положительных, так и отрицательных, искренность, максимализм» [Слепушкина, 2008, с. 5–6]. Е.Г. Коваленко считает, что в менталитете русского человека важной особенностью является выражение негативного или юмористического отношения к отрицательным качествам русского характера, что ярко отражается в русских идиомах: *мокрая курица, язык без костей, молоко на губах не обсохло* и др. [Коваленко, 2014, с. 22]. М.Н. Крылова связывает немногочисленность во фразеологическом фонде идиом со значением 'радость' с историей русского народа, «испытавшего немало трагических и печальных событий», а также с суевериями, с существованием негласного запрета хвалить, хвалиться, говорить о радостных событиях [Крылова, 2016, с. 33].

Анализ фразеологии помогает лучше понять народ, причём не только историческое его состояние (того периода, когда формировался основной фразеологический фонд), но и современное, поскольку, во-первых, менталитет в основных своих чертах очень медленно подвергается трансформации, а во-вторых, в языке постоянно появляются новые идиомы, продолжающие характеризовать менталитет народа.

Когнитивная составляющая исследования фразеологии тесно связана с лингвокультурологической, поэтому анализировать идиомы можно, выявляя «ментальный, когнитивный фон, на котором разворачиваются языковые процессы» [Венжинович, 2013, с. 43], и лингвокультурные основы конкретных фразеологизмов. Когнитивные и культурные основы в идиомах сочетаются: фразеологизмы отличают мышление, ментальность, настроения и психологию носителей языка так же, как и культуру народа.

Выводы по главе 2

Идиомы занимают важное место в системе языковых единиц. Будучи воспроизводимыми значимыми единицами, целостными по своему значению, употребляемыми в речи как слова и устойчивыми в своем составе и структуре, они выполняют различные функции: номинативную, когнитивную, коммуникативную, прагматическую, манипулятивную, экспрессивную, риторическую, описательную, образную, стилистическую, кумулятивную, директивную, резюмирующую, аксиологическую, характеризующую, контактоустанавливающую, текстообразующую, эстетическую, этническую, эвфемистическую и др. Многофункциональность делает идиомы весьма востребованными языковыми единицами, от способности использовать которые зависит коммуникативная компетенция говорящих, их умение осмысливать явления окружающего мира, давать им оценку и характеристику, вступать в коммуникацию с другими членами общества, демонстрируя общие с ними культурные коды.

Существуют различные типологии идиом, из которых важнейшей является их деление с точки зрения семантической слитности на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания, предложенное в русской лингвистической традиции академиком В.В. Виноградовым. Данная классификация помогает понять сущность создания образных фразеологизмов и функционирования их в речи. Также

выделяются стилистическая классификация, типология идиом с точки зрения их происхождения, грамматическая классификация и другие.

Постижение семантики идиом детьми является сложным и длительным процессом. Во-первых, им необходимо усвоить образность идиомы, во-вторых, воспринять ФЕ как семантически и структурно целостную единицу. Очевидно, что в процессе речи ребёнок усваивает семантику идиомы без связи с исторической и культурной информацией, которая в неё заложена, и для реконструкции этих знаний необходима дополнительная работа с фразеологизмами. Мотивированность идиом не делает их вхождение во фразеологический запас ребёнка более лёгким. Зарубежные учёные (М. Вылчанова, В. Вылчанов, Э. Милберн, Ш. Се, Ч. Хсу и др.) отмечают, что дети в шестилетнем возрасте успешно воспринимают и определяют семантику идиом благодаря контексту. Способность девятилетнего ребёнка интерпретировать контекст очень развита. Однако некоторые лингвисты ставят под сомнение пользу контекста при восприятии идиомы, полагая, что наиболее значимым фактором этого процесса является степень слитности идиом.

Данный вопрос носит неоднозначный характер, исследования в области восприятия детьми семантики идиом продолжаются и считаются весьма перспективными.

Усвоение лексической стороны идиом означает пополнение с их помощью фразеологического запаса детей. Овладение грамматической стороной идиом предполагает умение употреблять их в речи, грамматически верно сочетать их с другими словами в высказывании. Отметим, что идиоматика детской речи с точки зрения усвоения лексико-грамматической стороны идиом в науке изучена недостаточно. В первую очередь исследователи обращают внимание на семантическую сторону овладения фразеологизмами, формирование у детей способности понимать их единый смысл в соотношении с семантикой составляющих единиц и контекстом.

Усвоение грамматической стороны идиомы требует более внимательного изучения.

Педагоги-практики считают, что для более успешной картины усвоения идиоматического материала необходимо обращаться к «культурогенному» материалу. Изучение культурных смыслов фразеологизмов, отражённых в них традиций, обычаев, исторических событий позволяет облегчить процесс лексико-грамматического усвоения детьми идиом.

Исследования по когнитивной лингвистике показывают, что посредством идиом происходит категоризация и концептуализация явлений действительности, находящие отражение в системе концептов, которые вербализуются с помощью фразеологических единиц, выступающих в том числе в виде концептуальных метафор. Под термином концептуальной метафоры исследователи понимают одну из форм мышления, мыслительную операцию, в ходе которой происходит объединение двух концептов и освоение нового понятия на основе уже имеющегося. Концептуальные метафоры обладают обширным прагматическим потенциалом: говорящий не только моделирует собственное восприятие окружающего мира, но и воздействует на восприятие действительности своего собеседника. Учёные характеризуют концептуальные метафоры как эффективные инструменты влияния на сознание и эмоциональную составляющую индивида.

Идиоматика отражает картину мира, которая получила наименование фразеологической картины мира. В данном случае идиомы определяют как константы национальной культуры, а фрагментами данной структуры выступают история, культура и образ жизни народа. Совокупность концептов, входящих во фразеологическую картину мира, объединяется в концептосферу. В детской фразеологической картине мира особенно важны вербализуемые идиомами концепты «человек», «семья», «окружающий мир», «время», «движение» и др. Кроме того, во фразеологии отражаются менталитет народа, национальное самосознание, мировоззрение, система ценностей.

С точки зрения когнитивной лингвистики и когнитивной фразеологии идиомы являются единицами, с помощью которых осуществляется познание ребёнком окружающего мира. Понятие фразеологической картины мира применяется лингвистами и к детской речи. Детская фразеологическая картина мира существенным образом не отличается от взрослой, основные различия – в количестве концептов и в составе языковых репрезентаций.

Глава 3. Экспериментальное изучение процесса освоения идиоматических выражений

3.1. Выявление наиболее частотных идиом методом опроса

Понимание фразеологических единиц необходимо ребёнку для полноценного функционирования в обществе, для выстраивания коммуникации в первую очередь со взрослыми, а затем – и с ровесниками, для уверенности при знакомстве с любыми текстами, для вхождения в общее культурное поле, которое объединяет всех носителей данного языка, для овладения общими для говорящих на языке культурными кодами. Формирование данного понимания заслуживает глубокого изучения.

Д. Лю отмечает, что на усвоение ребёнком идиоматики оказывают влияние самые разные факторы, определяющие степень успешности данного процесса. В наиболее простом формате можно разделить эти факторы на внешние и внутренние. Внешние связаны с особенностью индивида, усваивающего идиомы, его возрастом, когнитивным развитием, характером включения его в культурологическую систему. Внутренние определяются особенностями самих усваиваемых единиц – частотностью их употребления окружающими (взрослыми и детьми), разложимостью / неразложимостью на отдельные полнозначные компоненты, зависимостью от контекста и др. [Liu, 2008]. Сложное сочетание внешних и внутренних факторов даёт каждый раз особенную картину усвоения той или иной идиомы тем или иным ребёнком.

Проведённое нами исследование состояло из двух этапов. На первом был произведен отбор стимульного материала – идиом, на основании которых в дальнейшем составлялись анкеты. Провести отбор материала с учётом данных словаря частотности русских фразеологизмов на момент начала исследования, в 2021 году, не представлялось возможным; и сегодня такой словарь находится на стадии проекта [Баранов, Вознесенская, Добровольский и др., 2012]. Поэтому был проведён опрос носителей

русского языка, наших современников, позволивший выявить наиболее частотные идиомы.

Для отбора языкового материала мы использовали фразеологический словарь русского литературного языка А.И. Фёдорова [Фёдоров, 2008], который на сегодняшний день является наиболее полным фразеологическим словарём русского литературного языка, включающим около 13 000 идиом и фразеологических сочетаний разной степени употребительности и различной стилистической окраски.

Из указанного словаря были отобраны 100 идиоматических выражений. В основе метода их отбора лежал принцип авторской интуиции. Автор стремился подобрать наиболее часто встречающиеся в повседневной речи фразеологизмы, начинающиеся на каждую букву алфавита. Опрос проводился при участии реципиентов двух возрастных категорий: взрослых жителей Москвы и Московской области в возрасте от 20 до 75 лет и подростков в возрасте от 12 до 17 лет. В опросе, проведённом анонимно в электронном формате при помощи программы MS Forms, приняли участие 218 респондентов, для которых русский язык являлся родным.

Выбор данных возрастных категорий был обусловлен необходимостью сравнения восприятия идиоматики родного языка взрослыми людьми и обучающимися средних общеобразовательных школ среднего звена для дальнейшего проведения исследования с детьми младшего возраста и других возрастных групп. В результате опроса из 100 идиоматических выражений были выбраны 45 наиболее частотных, по мнению опрошенных [Ерастова, 2021(a); 2021(b)]. Несмотря на широкий возрастной диапазон респондентов, подразумевающий разнообразие жизненного опыта, культурных ценностей и интеллектуальных способностей, результаты, полученные в двух возрастных группах, оказались схожими. Это подтверждает предположение в том, что русская фразеология глубоко и разносторонне отражает картину мира русского человека, сложившуюся в ходе истории народа [Федюнина, 2013, с. 134], независимо от возраста носителей языка.

Относительно каждого предложенного фразеологизма респондентам были заданы вопросы: «Как часто вы слышите от окружающих следующие выражения?», «Как часто вы употребляете в своей речи следующие выражения?» с вариантами ответов:

- часто,
- редко,
- не слышу / не употребляю вообще.

Было выявлено, что чаще всего взрослые опрошенные сталкиваются в своей языковой практике с идиомами:

- *с минуты на минуту* – 82 %,
- *валять дурака* – 81 %,
- *русским языком (говорить)* – 77 %,
- *ломать голову* – 77 %,
- *входить в положение* – 74 %.

Более 50 % опрошенных посчитали употребительными идиомы *делать из мухи слона, два сапога – пара, держать язык за зубами, в голове каша, видеть насквозь, как за каменной стеной, море по колено, тянуть кота за хвост* и другие.

Более 50 % частотности оказались характерными для 25 идиом. Наименее частотными были признаны 13 фразеологизмов: *играть первую скрипку, бить через край, брать за горло, баловень судьбы, как собака на сене, ничего не попишешь, птица низкого полёта, собачья радость, строить воздушные замки* и др. (см. Приложение А).

Чем старше становится ребёнок, тем больше «языкового, коммуникативно-речевого, социального и другого опыта» он накапливает [Сдобнова, 2015, с. 225]. Этот опыт влияет на установление прочных связей между накопленными ребёнком семантическими элементами и многообразной лексикой языка, которую он продолжает осваивать в период школьного обучения. Опрошенные школьники (12–17 лет) среди наиболее частотных назвали идиомы:

- *с минуты на минуты* – 82 %,
- *валять дурака* – 74 %,
- *ломать голову* – 73 %,
- *от греха подальше* – 69 %,
- *сводить с ума* – 62 %,
- *перегнуть палку* – 61 %,
- *тянуть кота за хвост* – 59 %.

Как видим, многие идиомы связаны с проблемными темами юности и поэтому обладают повышенной частотностью в речи респондентов данного возраста: могут быть использованы ими для характеристики обучения в школе, отношений с родителями и сверстниками, первой любви.

Ещё 13 идиоматических выражений признали частотными более 50 % опрошенных: *браться / взяться за ум, делать из мухи слона, держать язык за зубами, русским языком (говорить), шаг за шагом* и др. В категорию неупотребительных (отмеченных менее, чем половиной опрошенных) вошли 28 сочетаний, что примерно в два раза больше, чем у взрослых. Это в первую очередь обороты, в состав которых входит устаревшая лексика: *как чёрт от лада* (отметили, что не употребляют данную идиому, 86 % респондентов), *баловень судьбы* (88 %), *непочатый край* (55 %). Также в список наименее употребительных попали идиомы: *играть первую скрипку* – 87 %, *накатать телегу* – 81 %, *как собака на сене* – 79 %, *брать за горло* – 73 % и др. Подробные результаты представлены в Приложении Б.

Интересно, что респонденты практически не выбирали ответ «редко»; его в ряде случаев использовали менее 30 % опрошенных. Мы связываем данную закономерность с юношеским максимализмом реципиентов, а также с высоким уровнем уверенности в себе, характерным для детей данного возраста [Рахимова, Куприянова, Паченцева, 2014, с. 98].

Примечательно, что результаты по наиболее и наименее употребительным идиомам у взрослых и подростков оказались примерно одинаковыми. Результаты опроса показывает, что множество идиом в

лексиконе взрослых и подростков совпадают, однако подростки склонны реже употреблять фразеологизмы в речи: около 30 % выражений они отнесли к наименее используемым.

Благодаря данному исследованию, нам удалось выявить 45 наиболее употребительных идиом современного русского языка, которые легли в основу батареи тестов, разработанной по рекомендации квалифицированного педагога-психолога и прошедшей успешную апробацию на пилотной группе в составе 10 человек.

Для выявления закономерностей освоения идиоматики детьми разного возраста было проведено психолингвистическое исследование с участием двух групп реципиентов: экспериментальной и контрольной. Экспериментальная группа состояла из детей трёх возрастных категорий:

- дошкольный возраст – от 4 до 7 лет,
- младший школьный возраст – от 8 до 11 лет,
- подростковый возраст – от 12 до 17 лет.

В общей сложности в эксперименте приняли участие 138 детей. Контрольную группу составили 80 взрослых – жителей Москвы и Московской области в возрасте от 18 до 75 лет. Реципиентов 18 лет мы решили отнести в группу взрослых в соответствии с общепринятыми возрастными периодизациями.

Тестирование стало важнейшим этапом эксперимента. Оно проводилось анонимно, при необходимости под наблюдением педагога-психолога (для респондентов младшего возраста). С испытуемыми всех возрастных групп, кроме дошкольников, опрос проходил в письменной форме.

Батарея тестов состояла из трёх заданий. Сначала респонденты должны были попытаться узнать идиому по изображению её буквального значения и объяснить это значение (задание «Угадай выражение по картинке»). Были использованы 10 наиболее употребительных фразеологизмов и картинки из

открытых интернет-источников. Пример картинке приведён на рисунке 1, остальные представлены в Приложении В.

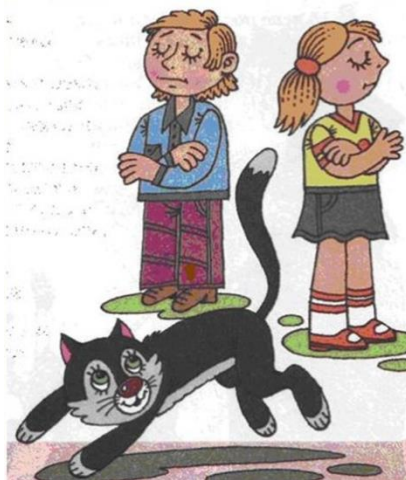


Рисунок 1 – Пример картинке к заданию «Отгадайте фразеологизм, изображенный на картинке, и объясните его значение»

Второе задание тестирования («Подбери верное значение выражения») включало в себя 15 идиом с тремя вариантами ответов к каждой:

- а) правильная семантика (переносное значение),
- б) буквальное (дословное) значение,
- в) ассоциативный вариант смысла.

Приведём примеры идиом с теми вариантами, которые были предложены респондентам:

1. «Строить/делать глазки»:

- А. Устанавливать глазок в дверь.
- Б. Краситься, делать макияж.
- В. Кокетничать, стараться привлечь к себе внимание.

2. «Тянуть за язык»:

- А. Проболтаться, выдать секрет.
- Б. Провоцировать на какое-либо высказывание; вынуждать что-либо сказать, ответить, высказаться и т. п.

В. Вытаскивать, показывать язык.

3. «Шаг за шагом»:

- А. Последовательно, постепенно, неуклонно.

Б. Идти по следам кого-то.

В. Следить за кем-то, знать о каждом шаге.

Остальные использованные в ходе опроса фразеологизмы с вариантами их семантики представлены в Приложении В.

Третье задание («Вставь пропущенное слово») для участников всех возрастных групп, кроме дошкольников, заключалось в дополнении устойчивых выражений пропущенным словом и объяснении значения полученной идиомы. Приведём 15 фразеологизмов, в которые респондентам необходимо было подставить слова на место пропусков: выносить _____ из избы; душа _____ в пятки; еле-еле _____ в теле; _____ в положение; плыть _____ течения; купить кота в _____; как зеницу _____; как сонная _____; _____ комедию; пожинать _____; между _____ огней; плясать под _____; _____ махом; на _____ парусах; _____ в молчанку.

Все описанные задания анкеты в том виде, в каком они предлагались респондентам, представлены в Приложении В.

Третье задание имело специфику для дошкольников. Им предлагалось послушать короткий рассказ и подобрать фразеологизм к описанной в нём ситуации. Было подготовлено пять рассказов с тремя вариантами идиом к каждому. Приведём пример рассказа с заданием:

«Как-то раз Таня заигралась с друзьями и позабыла о тренировке в бассейне. Когда мама пришла за ней, то стала её торопить. Они очень опаздывали, спешили, ведь эта тренировка была очень важной. Им пришлось бежать бегом, чтобы успеть на занятие».

А) Как чёрт от лаdana

Б) Заварить кашу

В) Со всех ног

Остальные рассказы с вариантами идиом представлены в Приложении Г.

3.2. Формирование идиоматического лексикона у детей дошкольного возраста

Психолингвистическое исследование проводилось с детьми дошкольного возраста (от 4 до 7 лет). В нём приняли участие 34 ребёнка-монолингва (носителя русского языка), разделённые по гендерной принадлежности на две группы по 17 человек. Ранее ни у кого из испытуемых не было выявлено каких-либо нарушений психического развития. Целью исследования стало установление особенностей и выявление закономерностей владения дошкольниками фразеологизмами родного языка.

У ребёнка на ранних этапах усвоения идиом, в дошкольном возрасте, как правило, не возникает потребности выделить из них отдельные части, как нет потребности выделить морфемы из слова. Затем, осваивая фразеологизмы, ребёнок стремится осознать связь между семантикой входящих в идиому слов и её общей семантикой, но у него сначала не получается, что вызывает когнитивный диссонанс и в то же время побуждает пытливость детского ума. Семантика идиом открывается перед ребёнком постепенно, во взаимодействиях с окружающим миром, в новых когнитивных связях, в культурном погружении. Чем больше слов знает ребёнок, чем в большем количестве явлений окружающей действительности он разбирается, тем глубже и разнообразнее его семантические знания, тем более он психологически готов к восприятию новых идиом, введению их в свою повседневную речь.

Каждая идиома создаёт проблемную ситуацию, для решения которой (то есть для понимания фразеологизма) от ребёнка требуются размышление, апелляция к культурному контексту, сопоставление значения компонентов фразеологизма с его целостным значением, сопоставление старого и нового знания и т. п. Разрешая одну проблемную ситуацию, ребёнок становится более компетентным для разрешения другой, то есть освоения следующей

идиомы. В свою очередь, в данном процессе тренируется наглядно-образное мышление, помогающее ребёнку в дальнейшем познании мира.

К 4–6 годам словарный запас ребенка пополняется абстрактными наименованиями, многозначными словами, фразеологизмами. В развитии словарного запаса, интенсивности данного процесса по-прежнему большое значение имеет воздействие взрослого, которое на данном этапе начинает в большей степени сочетаться с воздействием культурного фона. Ребёнок включается в деятельность вне семьи, начинает взаимодействовать с разнообразными людьми в дошкольных учреждениях, в системе дополнительного образования. На его речевое развитие в этом возрасте во многом влияет степень формирования у него регуляторных функций [Ощепкова, Бухаленкова, Чичинина, Алмазова, 2021а, с. 230], а также эмоциональное развитие [Ощепкова, Картушина, Бухаленкова, 2021б]. Всё это создаёт благоприятные условия для усвоения ребёнком в данном возрасте наиболее распространённых в речи окружающих взрослых идиом.

Те явления лексики и фразеологии, которые сложны для ребёнка в связи, к примеру, со своим переносным смыслом, закрепляются сначала в пассивном словаре, а затем постепенно могут перейти в активный. Пассивный словарь, а на его основе и активный, формируются в общении, во взаимодействии со взрослыми и ровесниками, в процессе чтения (слушания) книг, в речевой и неречевой деятельности [Лалаева, 2003, с. 38].

Процедура проведенного нами исследования была тщательно выверена на основе консультаций с соответствующими специалистами. Беседы, проводимые в среднем в течение 15–20 минут индивидуально с каждым ребенком в отдельном помещении в присутствии квалифицированного педагога-психолога, записывались на диктофон. Предварительно от родителей детей или лиц, их заменяющих, было получено письменное согласие на участие детей в исследовании.

Результаты исследования приведены в Таблице 1. Количественные показатели в данной таблице, так же, как и в большинстве последующих,

представлены таким образом, что в строке с предложенной идиомой указывается количество человек, ответивших соответствующим столбцу образом. Далее указывается процент подобных ответов от общего числа испытуемых данной категории. В строке «Итого» подсчитывается количество ответов и их процент от общего числа ответов в данной категории, касающихся всех предложенных фразеологизмов.

Таблица 1 – Угадай выражение по картинке (дошкольники)

Идиомы	Мальчики			Девочки		
	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение	Близкое значение	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение	Близкое значение
<i>Делать из мухи слона</i>	4 (24 %)	1 (6 %)	–	3 (18 %)	–	–
<i>Заморить червячка</i>	1 (6 %)	1 (6 %)	–	2 (12 %)	–	1 (6 %)
<i>Зарубить на носу</i>	–	–	–	1 (6 %)	1 (6 %)	–
<i>Как за каменной стеной</i>	–	–	–	1 (6 %)	4 (24 %)	1 (6 %)
<i>Каша в голове</i>	4 (24 %)	6 (35 %)	2 (12 %)	2 (12 %)	2 (12 %)	4 (24 %)
<i>Медведь на ухо наступил</i>	1 (6 %)	–	–	2 (12 %)	–	–
<i>Между ними пробежала черная кошка</i>	2 (12 %)	4 (24 %)	3 (18 %)	2 (12 %)	5 (29 %)	2 (12 %)
<i>Море по колено</i>	5 (29 %)	1 (6 %)	2 (12 %)	3 (18 %)	1 (6 %)	–
<i>Обвести вокруг пальца</i>	1 (6 %)	1 (6 %)	1 (6 %)	3 (18 %)	–	–
<i>Тянуть кота за хвост</i>	7 (41 %)	1 (6 %)	3 (18 %)	4 (24 %)	1 (6 %)	3 (18 %)
Итого	25 (15 %)	15 (9 %)	11 (6 %)	23 (14 %)	14 (8 %)	11 (6 %)

Отметим у дошкольников разнообразие ответов, в которых знание самой идиомы и знание её значения не всегда присутствовали и совпадали. Кроме того, дети нередко частично трансформировали идиомы (заменяли в них слова, меняли словоформы и т. п.): например, *делать из мухи глаза*, *зарубить себе нос*, *заманить червячка*, *у меня в голове бурлит* (каша в голове), *тянет кота на хвост*. Ю.С. Питеркина называет желание ребёнка сделать каждое слово и сочетание понятными «фильтром мотивации», через который ребёнок пропускает слова и идиомы прежде чем их принять, сделать своими. Этот процесс очень важен, он отражает установление ребёнком семантических, словообразовательных и других связей слова или фразеологизма с уже известными ребёнку словами языка [Питеркина, 2010, с. 98], а значит, развитие коммуникативной компетенции ребёнка, владение которой невозможно без освоения идиоматики.

Результаты второй части тестирования обобщены в Таблице 2.

Таблица показывает, что мальчики отвечали правильно (определяли переносное значение фразеологизма) чаще, чем девочки: соответственно в 82 и 64 случаях. У девочек преобладает ассоциативное понимание семантики идиом. Количество случаев, когда значение идиомы понималось детьми буквально, у девочек и мальчиков оказалось приблизительно одинаковым.

Конечно, осмысления семантики идиомы можно добиться, если привлечь данные истории и этимологии и рассказать ребёнку, в чём смысл фразеологизма, каким образом он формировался, как соотносится с омонимичным ему свободным сочетанием и т. д., то есть если инициировать целенаправленную работу по осмыслению семантики фразеологической единицы. То, что ребёнок самостоятельно, в процессе речи установит связь между прямым и переносным значением фразеологизма, по мнению Н.Н. Амосовой, маловероятно [Амосова, 1963, с. 8].

Таблица 2 – Подбери верное значение выражения (дошкольники)

Идиомы	Варианты ответов мальчиков			Варианты ответов девочек		
	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение
<i>Валять дурака</i>	10 (59 %)	1 (6 %)	3 (18 %)	6 (35 %)	7 (41 %)	3 (18 %)
<i>Держать язык за зубами</i>	6 (35 %)	1 (6 %)	6 (35 %)	8 (47 %)	1 (6 %)	7 (41 %)
<i>Братиться за ум</i>	11 (65 %)	3 (18 %)	–	9 (53 %)	5 (29 %)	1 (6 %)
<i>Играть с огнем</i>	3 (18 %)	12 (71 %)	1 (6 %)	1 (6 %)	15 (88 %)	1 (6 %)
<i>Видеть насквозь</i>	9 (53 %)	2 (12 %)	4 (24 %)	10 (59 %)	2 (12 %)	4 (24 %)
<i>На все четыре стороны</i>	1 (6 %)	8 (47 %)	6 (35 %)	2 (12 %)	11 (65 %)	4 (24 %)
<i>Не ударить в грязь лицом</i>	5 (29 %)	3 (18 %)	7 (41 %)	7 (41 %)	2 (12 %)	8 (47 %)
<i>Махнуть рукой</i>	3 (18 %)	1 (6 %)	10 (59 %)	–	5 (29 %)	12 (71 %)
<i>От греха подальше</i>	8 (47 %)	4 (24 %)	3 (18 %)	3 (18 %)	9 (53 %)	3 (18 %)
<i>Попадаться на глаза</i>	3 (18 %)	9 (53 %)	3 (18 %)	3 (18 %)	12 (71 %)	2 (12 %)
<i>С минуты на минуту</i>	3 (18 %)	7 (41 %)	5 (29 %)	4 (24 %)	6 (35 %)	6 (35 %)
<i>Два сапога – пара</i>	1 (6 %)	4 (24 %)	10 (59 %)	2 (12 %)	4 (24 %)	11 (65 %)
<i>Строить глазки</i>	7 (41 %)	5 (29 %)	3 (18 %)	4 (24 %)	10 (59 %)	3 (18 %)
<i>Тянуть за язык</i>	8 (47 %)	5 (29 %)	2 (12 %)	5 (29 %)	9 (53 %)	2 (12 %)
<i>Шаг за шагом</i>	4 (24 %)	7 (41 %)	4 (24 %)	–	10 (59 %)	6 (35 %)
Итого	82 (32 %)	72 (28 %)	67 (26 %)	64 (25 %)	108 (42 %)	73 (29 %)

Освоение ребёнком переносной семантики слов и выражений происходит позже, чем освоение прямой. О.В. Астафьева отмечает, что «усвоение полисемии относится к одной из наиболее интересных проблем речевого онтогенеза» [Астафьева, 2015, с. 21]. Существуют различные точки зрения относительно первоначальной реакции ребёнка на существование в

языке переносных значений, которые характерны для идиом. С.Н. Цейтлин считает, что на начальных этапах усвоения языка «дети в принципе отвергают наши попытки употреблять одно и то же слово в разных значениях», не могут сразу принять асимметрии языкового знака [Цейтлин, 2000, с. 198–199]. Н.В. Глушечевская, напротив, полагает, что «многозначность слова не воспринимается ребенком дошкольного возраста как неестественное языковое явление» [Глушечевская, 2004, с. 5] в том случае, если в распоряжении ребёнка имеется контекст, помогающий распознать семантику. Скорее всего, истина располагается посередине: у ребёнка, впервые встречающегося с наличием в языке многозначных слов и сочетаний, возникают трудности, однако их преодоление не представляет для него особого труда и даже делает более интересным процесс освоения языка, поскольку в этот период дети с удовольствием постигают новое и привыкают, что мир постоянно преподносит им загадки и открытия.

Полностью буквально респондентами дошкольного возраста были восприняты 4 идиомы из 15 предложенных:

- *держат язык за зубами* – ‘не открывать рот, не показывать язык’,
- *не ударить в грязь лицом* – ‘не упасть в лужу’,
- *махнуть рукой* – ‘помахать кому-то, поприветствовать’,
- *два сапога – пара* – ‘обувь одного размера и фасона’.

Ассоциативные варианты значений были подобраны к определенным идиомам и мальчиками, и девочками. Например, фразеологизм *на все четыре стороны* пояснили как ‘путешествовать по всему миру’ 8 мальчиков и 11 девочек; *попасться на глаза* – как ‘встретиться с кем-либо’ – 9 мальчиков и 12 девочек; *с минуты на минуту* – как ‘выполнять всё вовремя, в указанный срок’ – 7 мальчиков и 6 девочек. Такая интерпретация семантики идиом является неверной, однако демонстрирует определённый жизненный опыт детей, наличие у них базовых знаний, представлений о нормах поведения и т. п.

Наиболее успешно была выполнена дошкольниками третья часть тестирования. Прослушав истории, мальчики, сориентировавшись по их содержанию, верно подобрали фразеологизм к рассказу в 68 % случаев, а девочки – в 62 % случаев (см. Приложение Г).

К сожалению, мы не всегда были уверены в точности ответов детей, поскольку многие из них просто повторяли последний из трёх услышанных вариантов (в 20 % случаев), возможно, не запомнив предыдущие два. Потенциально это могло быть связано со слабым развитием у дошкольников кратковременной памяти, а также с нарушениями в развитии речи, проблемами с концентрацией внимания, СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности), дислексией [Глозман, Шевченко, 2013] и другими проблемами. В этом случае мы старались повторить варианты ответов с тем, чтобы дети имели возможность подумать и ответить более осознанно.

Вторая часть испытания продемонстрировала большее количество правильных вариантов значения идиом у мальчиков, чем у девочек (3–9 правильных из 15 предложенных против 1–7). Можно сказать, что наблюдается гендерная зависимость в усвоении переносного (правильного) значения фразеологических единиц. Возрастная зависимость может быть связана с тем, что после 6 лет наступает более осознанный период освоения речи благодаря развитию речемыслительных навыков [Кулагина, Колюцкий, 2009, с. 211], и лучше понимается смысл как слов, так и идиом.

Нас особенно заинтересовали гендерные особенности мышления, которые начинают складываться уже в дошкольном возрасте. Так, обусловленными гендерными особенностями восприятия действительности мы считаем:

- значение ‘играть в куклы, неваляшки’, которое подобрали к идиоме *валять дурака* 7 девочек;
- значение ‘убежать от опасности’, выбранное к идиоме *от греха подальше* 9-ю девочками;

- значение ‘краситься, делать макияж’ для фразеологизма *строить глазки*, которое выбрали 10 девочек;
- семантику ‘проболтаться, выдать секрет’ относительно идиомы *тянуть за язык* в понимании 9 девочек;
- значение ‘тушить пожар, быть пожарным’, которое выбрали 12 мальчиков к выражению *играть с огнем*;
- семантику ‘следить за кем-то, знать о каждом шаге’ к идиоме *шаг за шагом* в понимании 7 мальчиков.

Значимым был вопрос о характере знакомства детей с фразеологизмами. Более 80 % детей отметили, что не употребляют услышанные в ходе опроса идиомы в речи, не знакомы с ними по речи взрослых, по мультфильмам и книгам, которые им читают, и что они просто угадывали ответы. Половина детей, по их словам, слышала задействованные в опросе идиомы при просмотре мультфильмов, около 15 % детей узнали идиомы, которые встречались им в книгах, читаемых взрослыми. Если фразеологизм был хорошо знаком ребёнку, то в 70 % случаев он отвечал, что слышал его от взрослых, что подтверждает положение о значимости влияния речи взрослых на речь детей, тем более в дошкольном возрасте, когда они ещё не умеют читать. Показательно, что дети, с которыми в семье проживают бабушки и дедушки (20 % от общего числа опрошенных), лучше владеют фразеологией, которую, по их словам, слышали именно от старших членов семьи.

Результаты опроса показывают, что освоение идиоматики родного языка детьми дошкольного возраста происходит стихийно, под влиянием речи взрослых, а также в условиях получения детьми первого жизненного опыта, знания ими тех или иных бытовых ситуаций. Идиомы осваиваются и функционируют в речи для того, чтобы обеспечить коммуникацию между людьми, передачу ими друг другу мыслей и чувств, организацию общего коммуникативного пространства.

Понимание переносного значения слов и выражений развивается у детей в пятилетнем возрасте, что совпадает с результатами исследований Н.Н. Елисеевой и Е.А. Горобец [Елисеева, Горобец, 2017], О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной [Ушакова, Яшина, 2020]. Однако очевидно, что у девочек оно вырабатывается несколько позже, чем у мальчиков. В целом же наличие некоторых нарушений в употреблении фразеологических единиц, встречающихся примерно у 25 % детей, исследователи считают вариантом нормы [Степаненко, Сагутдинова, 2010, с. 32; Law, Boyle, Harris, et al, 2000, p. 165].

Третья часть тестирования показала, что многие фразеологизмы родного языка находятся в пассивном словарном запасе дошкольников, откуда могут при необходимости извлекаться ими для пояснения той или иной ситуации, для эмоциональной реакции на событие, однако многие фразеологические единицы пока остаются не освоенными ими.

Для детей в этом возрасте овладение фразеологизмами выступает одним из способов познания мира. Когнитивная сторона идиоматики является несомненной, и когнитивная лингвистика направлена как на изучение мира с помощью фразеологии, так и на исследование «структур человеческого сознания, которые обеспечивают адекватное восприятие и употребление идиом» [Венжинович, 2013, с. 45]. Заключённая в идиоме семантика существует не сама по себе, а как элемент семантического пространства, в котором различные смыслы прошли «сквозь фильтр ментальности» носителей языка, впитали сложную социальную и культурную информацию, получившую особую значимость для говорящего именно в данный момент, когда он осуществил выбор идиомы [Ковшова, 1999, с. 164].

Как только ребёнок учится анализировать контекст, понимать его значение, у него формируется умение приоритетного понимания идиомы в переносном, а не в буквальном смысле [Beck, Weber, 2020, p. 857]. При этом очень важна реакция взрослых на первые идиомы, использованные детьми:

если данный факт не останется незамеченным, если ребёнок получит поощрение со стороны значимого взрослого, разъяснение в случае неточного употребления, то его интерес к идиомам укрепитсЯ, и они продолжат пополнять его словарный запас [Питеркина, 2009, с. 130]. Многие исследователи полагают, что мозг ребёнка достаточно рано готов к усвоению переносной семантики. К примеру, А. Зельдин считает, что «метафора очень характерна для детского восприятия», и обуславливает это физиологически – тем, что детский мозг «является более пластичным с точки зрения формирования синаптических связей» [Зельдин, 2018, с. 205].

Ребенок в возрасте 4–6 лет уже избавляется от фонетических и фонематических недочётов в своей речи, знает достаточное количество слов, умеет определять их семантические особенности, владеет морфемикой и грамматикой, учится начальным основам стилистики. Данная база становится основой для обучения в школе. Дефицит общения со взрослыми в этом возрасте не только обусловит бедность словаря ребёнка, но и приведёт к общему недоразвитию речи, задержке психического развития. Весь период дошкольного возраста семья определяющим образом влияет «на развитие лексической компетенции ребёнка» [Коннова, 2021].

Кроме того, на развитие речи дошкольника и ее пополнение фразеологизмами оказывают влияние лингвокультурологические факторы. Составляющими лингвокультурного окружения являются книги, кино, театральные постановки, концерты, дополнительное образование и многое другое. Для современных детей значимыми источниками культурной информации являются телевидение (в том числе специальное детское), интернет, реклама, социальные сети, причём количество площадок, влияющих на формирование картины мира ребёнка, постоянно растёт. От того, в каком соотношении ребёнок воспринимает названные факторы лингвокультурного окружения, во многом зависит его успешное владение идиомами в течение следующих возрастных периодов.

Таким образом, девочки и мальчики в возрасте от 4 до 7 лет находятся примерно на одном уровне освоения идиоматического запаса родного языка и склонны проявлять гендерные стереотипы мышления при интерпретации значений выражения. От окружения, от близких людей и учителей ребёнок узнаёт множество новых для себя идиом, постепенно вводя их в собственный лексикон.

3.3. Гендерные особенности восприятия идиоматики родного языка детьми младшего школьного возраста

Второй возрастной группой настоящего эксперимента стали младшие школьники в возрасте от 8 до 11 лет, ученики начальных классов средних общеобразовательных школ Москвы и Подмосковья. Данный возраст соответствует четвёртому, школьному, этапу формирования речевой деятельности, согласно периодизации А.А. Леонтьева [Леонтьев, 2005]. Способность употреблять идиомы с переносным значением формируется у детей именно к 8 годам, когда в их мышлении вырабатываются процессы, блокирующие доступ к прямому смыслу [Eliseeva, Marini, 2016, с. 81], а также способность интеграции образного значения в контекстную информацию [Levorato, 2005, р. 303], при которой именно контекст помогает понять значение фразеологизма.

В этот период дети по-прежнему узнают много новых слов, которые необходимо осваивать и постепенно вводить в словарный запас. При восприятии слова они уже менее склонны к установлению его обязательной мотивированности и выявлению ассоциаций между этим словом и уже знакомыми лексическими единицами. Опора происходит на форму идентифицируемого слова (начальные фрагменты или морфемную структуру), а также на контекст его употребления – внешний и внутренний [Плотникова, 2015, с. 206].

Остановимся на особенностях данного возраста в плане усвоения идиоматики, уделяя особое внимание гендерным различиям. Вопрос об особенностях нейропсихологического развития девочек и мальчиков данного возраста широко исследуется отечественными лингвистами и психологами, причём ими высказываются подчас противоположные мнения. Так, В.Н. Дружинин заявляет, что до семи лет девочки опережают мальчиков в речевом развитии [Дружинин, 1996, с. 127–130], а М.И. Лисина полагает, что речь мальчиков, наоборот, развивается быстрее, что связано с особенностями их мышления. Исследователь полагает, что у мальчиков шире кругозор, они более объективны и строги в суждениях, лучше ориентируются на местности, результативнее выполняют задания на сообразительность [Лисина, 1978, с. 82], что не может не влиять на развитие речи, в том числе в области освоения идиоматики.

Учёными признано, что у мужчин и женщин вообще по-разному развиваются и функционируют полушария головного мозга [Сычев, Шатрова, 2019, с. 153]. Это проявляется уже в детском возрасте, когда у девочек, по мнению В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, больше развиты межполушарные связи, а мальчикам, в силу менее активного взаимодействия полушарий мозга, тяжелее сопоставлять информацию. Мальчикам довольно трудно выполнять несколько мыслительных операций одновременно [Еремеева, Хризман, 2000, с. 184], что может отразиться и на речи.

Пол ребёнка можно отнести к биологическим факторам его развития, поскольку у мальчиков и девочек отмечаются отличия в усвоении языка, обусловленные функциями отделов мозга [Цейтлин, 2009]. А.Л. Сиротюк выявляет следующие различия в мозговой деятельности и общем развитии у мальчиков и девочек:

- девочки в момент рождения опережают мальчиков в развитии в среднем на 3–4 недели; к периоду полового созревания разница составляет уже около двух лет. Это связано с различиями в формировании центральной нервной системы;

– мальчики в среднем на два месяца позже начинают ходить и говорить; разница в развитии сглаживается только к двадцати годам. Это связано со строением мозолистого тела, координирующего работу полушарий головного мозга: у мальчиков оно развивается до восьми с половиной лет, а у девочек до семи;

– у девочек до 10 лет более развиты мышление и речь, чем у мальчиков; они легче решают логические задачи, лучше запоминают цифры. Это связано с асимметрией созревания мозга: у мальчиков медленнее созревает левая полусфера, у девочек – правая. Во время восприятия речи девочки задействуют оба полушария, мальчики – только левое как более сформированное [Сиротюк, 2003, с. 283–290].

Учитывая перечисленные выше закономерности, нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 50 детей в возрасте от 8 до 11 лет, по 25 мальчиков и девочек, не имеющих психических, психологических или интеллектуальных отклонений, согласно данным школьных учителей и психологов. Тестирование на основе анкеты из трех заданий проходило в письменном виде под наблюдением школьного педагога-психолога. В анкетах дети указывали только пол, год и месяц рождения.

В первом задании, построенном на основе использования картинок с изображением буквального значения идиом, испытуемым было предложено 10 наиболее употребительных фразеологизмов. Результаты теста представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Угадай выражение по картинке (младшие школьники)

Идиомы	Мальчики		Девочки	
	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение
<i>Каша в голове</i>	10 (40 %)	4 (16 %)	16 (64 %)	10 (40 %)
<i>Делать из мухи слона</i>	7 (28 %)	2 (8 %)	9 (36 %)	2 (8 %)
<i>Заруби себе на носу</i>	10 (40 %)	8 (32 %)	14 (56 %)	7 (28 %)

Идиомы	Мальчики		Девочки	
	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение	Верно назвали идиому	Дали не прямое значение
<i>Тянуть кота за хвост</i>	10 (40 %)	5 (20 %)	18 (72 %)	10 (40 %)
<i>Как за каменной стеной</i>	7 (28 %)	2 (8 %)	9 (36 %)	1 (4 %)
<i>Медведь на ухо наступил</i>	12 (48 %)	4 (16 %)	15 (60 %)	2 (8 %)
<i>Море по колено</i>	10 (40 %)	2 (8 %)	9 (36 %)	1 (4 %)
<i>Обвести вокруг пальца</i>	8 (32 %)	4 (16 %)	9 (36 %)	9 (36 %)
<i>Заморить червячка</i>	5 (20 %)	3 (12 %)	7 (28 %)	7 (28 %)
<i>Между ними пробежала черная кошка</i>	1 (4 %)	2 (8 %)	7 (28 %)	9 (36 %)
Итого	80 (32 %)	36 (14 %)	113 (45 %)	58 (23 %)

Как видим, девочкам удалось лучше справиться с заданием, более точно употребить фразеологизмы и охарактеризовать их семантику.

Выполняя второе задание, дети должны были подобрать верное значение к 15 фразеологизмам, выбрав между верным, буквальным и ассоциативным значениями идиом. Полученные результаты отражены в Таблице 4.

Таблица 4 – Подбери верное значение выражения (младшие школьники)

Идиомы	Варианты ответов мальчиков			Варианты ответов девочек		
	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение
<i>Валять дурака</i>	21 (84 %)	1 (4 %)	3 (12 %)	23 (92 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>Держать язык за зубами</i>	17 (68 %)	1 (4 %)	7 (28 %)	19 (76 %)	2 (8 %)	4 (16 %)
<i>Братиться за ум</i>	13 (52 %)	11 (44 %)	1 (4 %)	13 (52 %)	11 (44 %)	1 (4 %)
<i>Играть с огнем</i>	11 (44 %)	6 (24 %)	8 (32 %)	9 (36 %)	8 (32 %)	8 (32 %)
<i>Видеть насквозь</i>	12 (48 %)	9 (36 %)	4 (16 %)	16 (64 %)	6 (24 %)	3 (12 %)
<i>На все четыре</i>	13 (52 %)	10 (40 %)	2 (8 %)	9 (36 %)	15 (60 %)	1 (4 %)

Идиомы	Варианты ответов мальчиков			Варианты ответов девочек		
	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение	Переносное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение
<i>стороны</i>						
<i>Не ударить в грязь лицом</i>	11 (44 %)	4 (16 %)	10 (40 %)	12 (48 %)	7 (28 %)	6 (24 %)
<i>Махнуть рукой</i>	12 (48 %)	4 (16 %)	9 (36 %)	14 (56 %)	6 (24 %)	5 (20 %)
<i>От греха подальше</i>	7 (28 %)	16 (64 %)	2 (8 %)	11 (44 %)	12 (48 %)	2 (8 %)
<i>Попасться на глаза</i>	15 (60 %)	6 (24 %)	4 (16 %)	12 (48 %)	11 (44 %)	2 (8 %)
<i>С минуты на минуту</i>	15 (60 %)	6 (24 %)	4 (16 %)	14 (56 %)	8 (32 %)	3 (12 %)
<i>Два сапога – пара</i>	9 (36 %)	14 (56 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	17 (68 %)	6 (24 %)
<i>Строить глазки</i>	17 (68 %)	2 (8 %)	6 (24 %)	15 (60 %)	5 (20 %)	5 (20 %)
<i>Тянуть за язык</i>	10 (40 %)	10 (40 %)	5 (20 %)	4 (16 %)	18 (72 %)	3 (12 %)
<i>Шаг за шагом</i>	11 (44 %)	6 (24 %)	8 (32 %)	11 (44 %)	7 (28 %)	7 (28 %)
Итого	194 (52 %)	106 (28 %)	75 (20 %)	184 (49 %)	134 (36 %)	57 (15 %)

Результаты выполнения этого задания также рассмотрены нами с точки зрения возраста ребенка. Полученные данные мы сопоставили для мальчиков и девочек определенного возраста (цифра после запятой обозначает месяцы жизни ребенка). Результаты представлены в диаграммах на Рисунках 2–4.

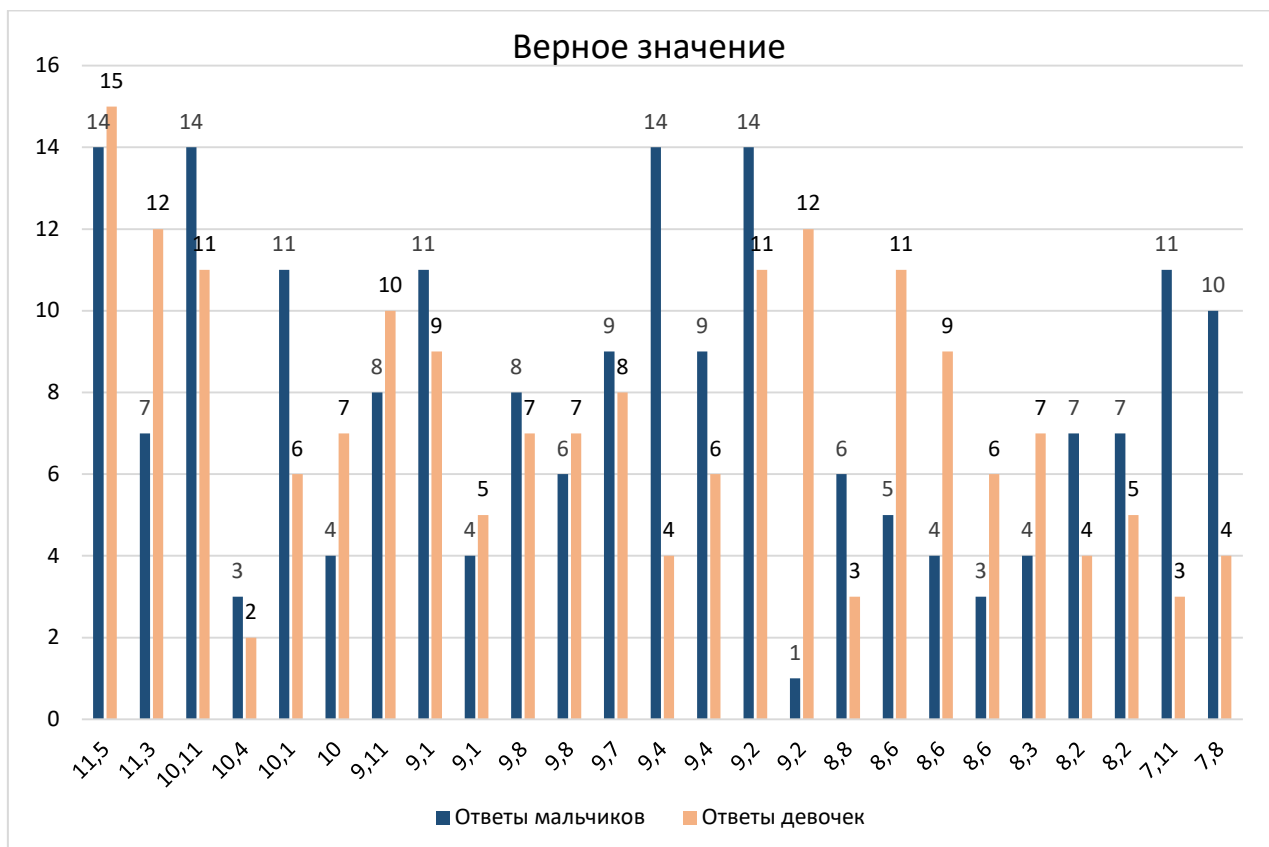


Рисунок 2 – Сравнение количества подобранных мальчиками и девочками верных (переносных) значений

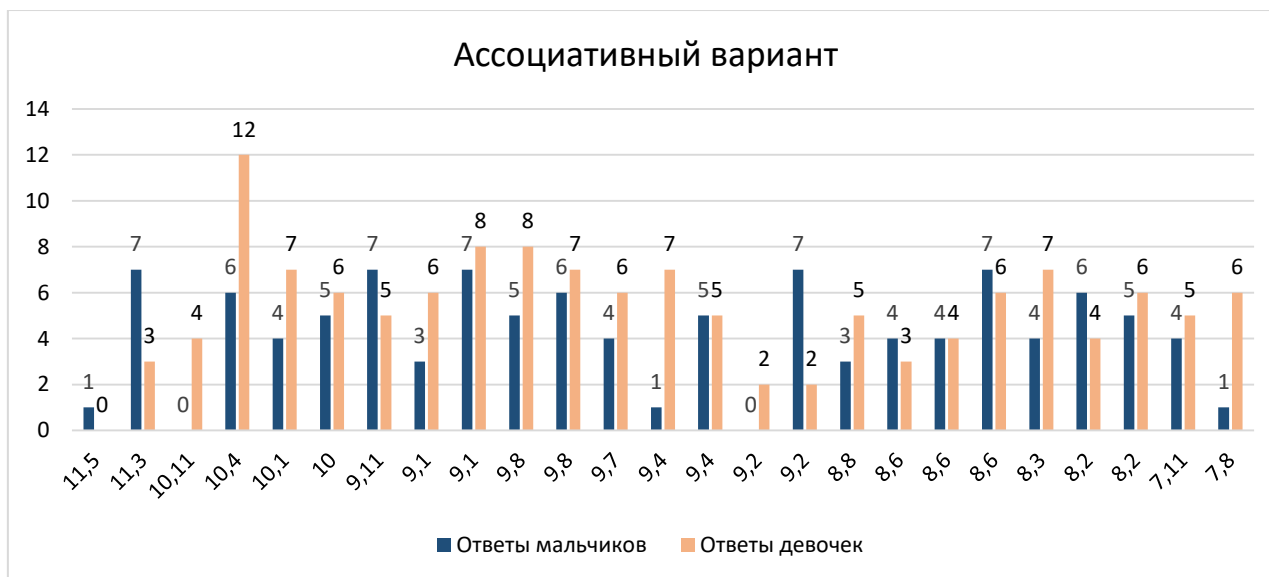


Рисунок 3 – Сравнение количества выбранных мальчиками и девочками ассоциативных вариантов

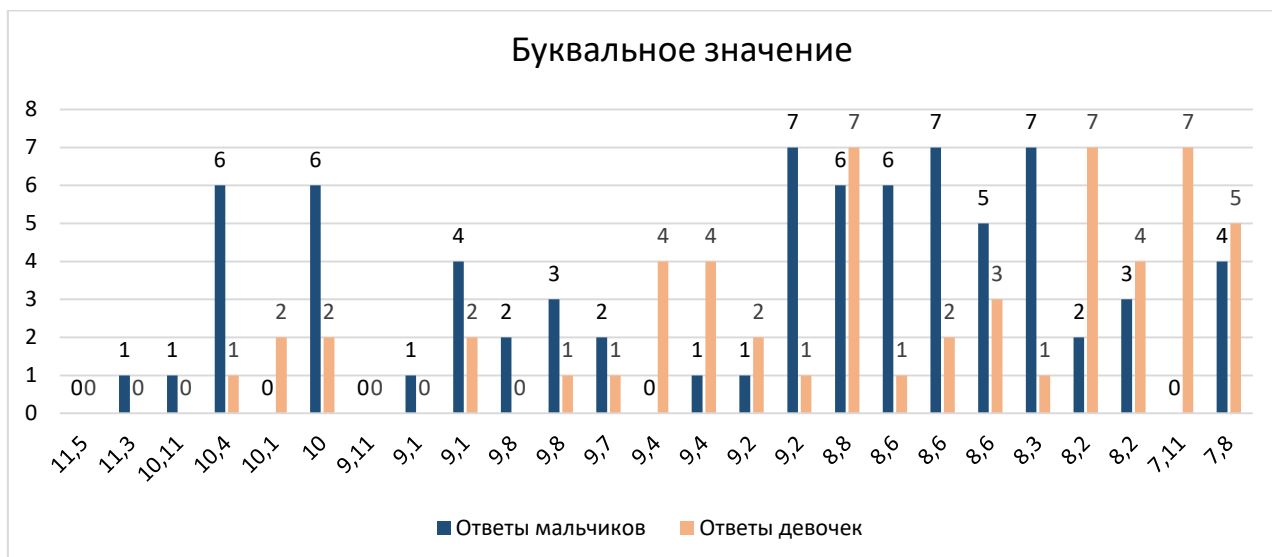


Рисунок 4 – Сравнение количества выбранных мальчиками и девочками буквальными значений

Как видим, количество правильных ответов у девочек и мальчиков в целом совпадает. Можно предположить, что к 11 годам для детей обоего пола буквальное (неверное) значение идиом становятся практически неактуальными; большинство детей понимают, что идиома – особенное языковое сочетание, которое следует понимать в переносном смысле. При этом ассоциативных вариантов смысла встречается довольно много и в этом возрасте, в особенности у девочек.

В ходе выполнения третьего задания испытуемым требовалось добавить в идиомы пропущенные слова и объяснить значение получившихся сочетаний. Подробные результаты представлены в таблице 5.

Как видим, мальчикам удалось верно ответить 92 раза, девочкам – 85 раз. При этом мальчики правильно сформулировали значение фразеологических единиц в 45 случаях, девочки – только в 33. Наиболее знакомыми опрошенным детям оказались идиомы *играть в молчанку*, *душа уходит в пятки* и *еле-еле душа в теле*, в употреблении и объяснении которых, тем не менее, многие дети затруднялись.

Таблица 5 – Вставь пропущенное слово (младшие школьники)

Идиома	Ответы мальчиков		Ответы девочек	
	Вставили верное слово	Верно объяснили значение	Вставили верное слово	Верно объяснили значение
<i>Выносить сор из избы</i>	7 (28 %)	2 (8 %)	8 (32 %)	1 (4 %)
<i>Душа уходит в пятки</i>	11 (44 %)	9 (36 %)	11 (44 %)	9 (36 %)
<i>Еле-еле душа в теле</i>	10 (40 %)	4 (16 %)	9 (36 %)	6 (24 %)
<i>Войти в положение</i>	3 (12 %)	1 (4 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
<i>Плыть против течения</i>	8 (32 %)	1 (4 %)	11 (44 %)	2 (8 %)
<i>Купить kota в мешке</i>	6 (24 %)	3 (12 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
<i>Как зеницу oka</i>	6 (24 %)	3 (12 %)	7 (28 %)	2 (8 %)
<i>Как сонная муха</i>	5 (20 %)	3 (12 %)	7 (28 %)	3 (12 %)
<i>Ломать комедию</i>	3 (12 %)	2 (8 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>Пожинать плоды</i>	3 (12 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	–
<i>Между двух огней</i>	–	–	2 (8 %)	–
<i>Плясать под дудку</i>	4 (16 %)	3 (12 %)	1 (4 %)	–
<i>Одним махом</i>	7 (28 %)	4 (16 %)	2 (8 %)	1 (4 %)
<i>На всех парусах</i>	5 (20 %)	2 (8 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>Играть в молчанку</i>	14 (56 %)	6 (24 %)	17 (68 %)	5 (20 %)
Итого	92 (26 %)	45 (12 %)	85 (23 %)	33 (9 %)

Подводя итоги выполнения трех заданий детьми младшего школьного возраста, можно отметить значимость для них отдельных лексико-семантических полей идиом. На наш взгляд, особенностями гендерного развития детей объясняется то, что мальчикам оказались более знакомы идиомы, связанные с движением, скоростью (*одним махом, на всех парусах*), со смелостью (*море по колено*), а девочкам – со взаимоотношениями (*выносить сор из избы, обвести вокруг пальца*) и со стереотипом о женской «болтливости» (*держат язык за зубами, играть в молчанку*).

Обратим внимание на отличия, зависящие от типа задания, от тех анализаторов, которые были задействованы в ходе его выполнения. Так, благодаря лучше развитому визуальному каналу [Еремеева, Хризман, 2000] девочкам удалось более успешно справиться с определением идиом по

картинкам. Более высокое число ответов с буквальными значениями идиом у мальчиков и с ассоциативными значениями у девочек коррелирует с результатами эксперимента, проведённого Д.А. Арчаковой и Г.Р. Добровой [Арчакова, Доброва, 2020].

Не стоит ждать от ребёнка, даже достаточно развитого и начитанного младшего школьника, что он воспримет внутреннюю форму фразеологического единства и лучше усвоит идиому, благодаря осознанию выводимости её значения из семантики составляющих единиц, понятой в переносном смысле. Как отмечает Д.О. Добровольский, «при восприятии определенных идиом в памяти возникает не лежащий в их основе образ, а ситуация, в которой опрошенные впервые слышали данную идиому» [Добровольский, 1996, с. 73]. Иными словами, руководить восприятием семантики ФЕ будет не мыслительный процесс, не попытка самостоятельного сопоставительного анализа семантики производящего и производного сочетаний, а гораздо более элементарные факторы – социальные, опыт общения с другими людьми, а также гендерные особенности мышления.

Ребёнок данного возраста очень эмоционален. Он учится выделять в потоке эмоций наиболее важные для себя составляющие и означивать их с помощью соответствующих лексем и фразеологизмов. Идиомы с их образностью и эмоциональностью соответствуют потребностям ребёнка в экспрессивности.

Итак, результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о том, что на школьном этапе речевого онтогенеза гендерные особенности в освоении идиом у мальчиков и девочек 8–11 лет сохраняются. Невербальные, визуальные сигналы лучше воспринимаются девочками; также для них характерно стремление к образному пониманию выражений; мальчики проявляют склонность к логичному мышлению и, как следствие, к более точному, буквальному восприятию смысла фразеологизмов.

3.4. Особенности употребления идиоматических выражений в речи подростков

На этапе среднего школьного возраста речь ребёнка развивается более интенсивно. Более активно пополняется его словарный запас, обогащается состав используемых подростком идиом. В этом возрасте увеличивается внимание ребёнка ко всему, нарушающему норму, отступающему от неё, в связи с чем наибольшее развитие получает разговорная лексика и идиоматика, которая практически всегда характеризуется разговорным характером, игровым звучанием, часто – юмором. Это соотносится с наблюдениями И.Н. Горелова, отмечавшего у ребёнка к семи годам «качественный скачок в сфере полисемии слова» [Горелов, 2004, с. 54].

Независимо от того, насколько хорошо он успевает в учёбе, ребёнок в школе коммуницирует со сверстниками и со взрослыми, читает программные произведения художественной литературы, принимает участие в воспитательных мероприятиях, что не может не влиять на восприятие им фразеологии, овладение ею. Речь подростка становится всё более похожей на речь взрослых, отражая изменения психики растущего человека, формирование его мировоззрения. В результате, чем старше становится ребёнок, тем более умелого обращения с идиомами от него можно ожидать. В подростковом возрасте у детей отмечается осознанное стремление использовать в речи образные выражения (идиомы, метафоры и пословицы). Их применение связывается с ориентацией подростка на аудиторию, с социализацией, поскольку данные единицы «обогащают речь говорящего, позволяют точнее излагать свои мысли и быть услышанным» [Валуйцева, Ветчинина, 2020, с. 14] в процессе коммуникации.

Данная часть эксперимента строилась на основе очного письменного тестирования обучающихся средних общеобразовательных школ города Москвы и Московской области, являющихся монолингвами. В эксперименте

были задействованы 27 мальчиков и 27 девочек, с 6-го по 11-й класс (12–17 лет). Анкетирование включало три задания:

- 1) «Угадай выражение по картинке»;
- 2) «Подбери верное значение выражения»;
- 3) «Вставь пропущенное слово».

В ходе выполнения первого задания («Угадай выражение по картинке») детям было предложено рассмотреть 10 изображений прямого, буквального значения идиом. Результаты проведенного исследования представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Угадай выражение по картинке (подростки)

Идиомы	Мальчики		Девочки	
	Неверно назвали идиому	Дали неверное значение	Неверно назвали идиому	Дали неверное значение
<i>Каша в голове</i>	4 (15 %)	13 (48 %)	1 (4 %)	9 (33 %)
<i>Делать из мухи слона</i>	7 (26 %)	13 (48 %)	1 (4 %)	7 (26 %)
<i>Заруби себе на носу</i>	5 (19 %)	7 (26 %)	4 (15 %)	12 (44 %)
<i>Тянуть кота за хвост</i>	2 (7 %)	14 (52 %)	1 (4 %)	8 (30 %)
<i>Как за каменной стеной</i>	18 (67 %)	22 (81 %)	21 (78 %)	22 (81 %)
<i>Медведь на ухо наступил</i>	8 (30 %)	22 (81 %)	9 (33 %)	17 (63 %)
<i>Море по колено</i>	7 (26 %)	14 (52 %)	9 (33 %)	16 (59 %)
<i>Обвести вокруг пальца</i>	13 (48 %)	13 (48 %)	7 (26 %)	10 (37 %)
<i>Заморить червячка</i>	16 (59 %)	19 (70 %)	10 (37 %)	18 (67 %)
<i>Между ними пробежала черная кошка</i>	25 (93 %)	25 (93 %)	19 (70 %)	18 (67 %)
Итого	105 (39 %)	162 (60 %)	82 (30 %)	137 (51 %)

Как видим, в среднем 35 % респондентов неверно назвали идиомы, а 56 % опрошенных не смогли объяснить их значение. Фразеологизм *каша в голове* вызвал массу ассоциативных выражений: *голова / котелок не варит, заварить кашу*. Идиома *делать из мухи слона* превратилось в *слон и муху не обидит*; *заруби себе на носу* – в *не суй нос не в своё дело, задирать нос*,

ударить по носу, рубить по носу. К идиоме *тянуть kota за хвост* был предложен совершенно не соответствующий ей фразеологизм *бить баклуши*; идиому *как за каменной стеной* многие дети ассоциировали с изображенной на картинке ненастной погодой и предложили вариант *гром среди ясного неба*. Вариантами идиомы *море по колено* стали выражения *ждать у моря погоды, выше облаков*; вместо фразеологизма *обвести вокруг пальца* неоднократно были предложены варианты *вертеть / водить вокруг пальца, бродить по кругу, не крути пальцем*. Идиома *заморить червячка* превратилась в сочетание *заманить червячка*, а также пословицу «*Что посеешь – то и пожмёшь*»; а выражение «*Между ними пробежала чёрная кошка*» 30 школьников поняли как плохую примету «*Черный кот перебежал дорогу*».

Встречались разнообразные варианты идиом и устойчивых выражений, демонстрирующие не всегда уверенное владение школьниками идиоматическими единицами родного языка. Исследователи отмечают, что наблюдаемые в речи детей нарушения в форме фразеологизмов – это не просто ошибки, а словотворчество, свидетельствующее о том, что «у ребенка растёт опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка» [Иванов, Карпенкова, Парамонова, 2014, с. 6]. Однако наш опрос показал, что мы имеем дело чаще всего просто с ошибками.

Второе задание «Подбери верное значение выражения» предполагало рассмотрение и анализ испытуемыми 15 идиом русского языка, у которых необходимо было определить верное значение. Дистракторами в данной части тестирования являлись буквальное (прямое) и ассоциативное (схожее с переносным, но все же неверное) значения. С данным заданием полностью справились только 2 мальчика и 3 девочки. Подробные результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Подбери верное значение выражения (подростки)

Идиомы	Варианты ответов мальчиков		Варианты ответов девочек	
	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение	Ассоциативная интерпретация	Буквальное значение
<i>Валять дурака</i>	–	–	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>Держать язык за зубами</i>	–	3 (11 %)	–	–
<i>Братся за ум</i>	9 (33 %)	2 (7 %)	3 (11 %)	–
<i>Играть с огнем</i>	2 (7 %)	6 (22 %)	–	2 (7 %)
<i>Видеть насквозь</i>	7 (26 %)	–	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>На все четыре стороны</i>	2 (7 %)	2 (7 %)	2 (7 %)	–
<i>Не ударить в грязь лицом</i>	5 (19 %)	3 (11 %)	9 (33 %)	2 (7 %)
<i>Махнуть рукой</i>	1 (4 %)	4 (15 %)	–	2 (7 %)
<i>От греха подальше</i>	5 (19 %)	3 (11 %)	3 (11 %)	2 (7 %)
<i>Попадаться на глаза</i>	8 (30 %)	1 (4 %)	7 (26 %)	–
<i>С минуты на минуту</i>	5 (19 %)	1 (4 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
<i>Два сапога – пара</i>	15 (56 %)	4 (15 %)	14 (52 %)	–
<i>Строить глазки</i>	–	3 (11 %)	2 (7 %)	–
<i>Тянуть за язык</i>	12 (44 %)	1 (4 %)	16 (59 %)	1 (4 %)
<i>Шаг за шагом</i>	6 (22 %)	6 (22 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
Итого	77 (19 %)	39 (10 %)	60 (15 %)	13 (3 %)

Наибольшие затруднения у респондентов вызвали идиома *тянуть за язык*, которую половина опрошенных объяснили как ‘проболтаться, выдать секрет’, и фразеологизм *два сапога – пара*, которое дети восприняли в значении ‘идеально подходящие друг другу люди’.

При выполнении последнего задания «Вставь пропущенное слово» подросткам требовалось дополнить недостающим словом 15 предложенных фразеологизмов и объяснить их значение своими словами. Результаты видим в Таблице 8.

Таблица 8 – Вставь пропущенное слово (подростки)

Идиомы	Ответы мальчиков		Ответы девочек	
	Не вставили верное слово	Неверно объяснили значение	Не вставили верное слово	Неверно объяснили значение
<i>Выносить сор из избы</i>	17 (63 %)	22 (81 %)	21 (78 %)	17 (63 %)
<i>Душа уходит в пятки</i>	9 (33 %)	9 (33 %)	7 (26 %)	6 (22 %)
<i>Еле-еле душа в теле</i>	5 (19 %)	11 (41 %)	2 (7 %)	11 (41 %)
<i>Войти в положение</i>	13 (48 %)	18 (67 %)	14 (52 %)	15 (56 %)
<i>Плыть против течения</i>	6 (22 %)	13 (48 %)	5 (19 %)	12 (44 %)
<i>Купить kota в мешке</i>	6 (22 %)	18 (67 %)	2 (7 %)	15 (56 %)
<i>Как зеницу ока</i>	7 (26 %)	14 (52 %)	9 (33 %)	9 (33 %)
<i>Как сонная муха</i>	8 (30 %)	11 (41 %)	7 (26 %)	10 (37 %)
<i>Ломать комедию</i>	14 (52 %)	20 (74 %)	11 (41 %)	20 (74 %)
<i>Пожинать плоды</i>	16 (59 %)	19 (70 %)	8 (30 %)	19 (70 %)
<i>Между двух огней</i>	10 (37 %)	21 (78 %)	10 (37 %)	20 (74 %)
<i>Плясать под дудку</i>	4 (15 %)	11 (41 %)	3 (11 %)	7 (26 %)
<i>Одним махом</i>	13 (48 %)	15 (56 %)	13 (48 %)	14 (52 %)
<i>На всех парусах</i>	20 (74 %)	20 (74 %)	23 (85 %)	23 (85 %)
<i>Играть в молчанку</i>	5 (19 %)	8 (30 %)	–	6 (22 %)
Итого	153 (38 %)	230 (57 %)	135 (33 %)	204 (50 %)

В среднем 54 % опрошенных неверно объяснили значение фразеологизмов, а 36 % детей не смогли восстановить структуру идиом. Были получены такие варианты ФЕ:

– вместо *выносить **сор** из избы* – шум, ум, всё, себя, соль, ругань, ссору (ссора, соры, сору);

– вместо *душа **уходит** в пятки* – душа лезет или упала в пятки (по мнению 5 детей);

– выражение ***войти** в положение* воспринимается буквально: в трудном/плохом положении, стоять в чужом положении, быть в положении (так считают 7 подростков);

- вместо *как сонная муха* – *как сонная ночь, мумия, тетеря (тетеля), пташка, лощина*;
- вместо *пожирать плоды* – *пожирать воду, хлеб, труд* (4 человека);
- вместо *плясать по дудку* – *плясать под трубочку*;
- идиому *на всех парусах* 15 подростков заменили на *алые паруса*, а 6 человек на *белые* и т. п.

Стоит заметить, что девочки оказались более способными к восприятию переносного значения идиом, также им чаще удавалось определить идиомы по рисункам. Очевидно, что данные фразеологизмы уже входят в их активный словарный запас. Опрошенные же мальчики, напротив, многие выражения воспринимают буквально.

Также обратим внимание на то, что в возрасте с 12 до 14 лет у детей наблюдается наиболее успешная картина восприятия идиом, вероятнее всего, благодаря акцентированию внимания учителя на этой теме на уроках русского языка и родной литературы.

Кроме того, дети к этому возрасту могут осознавать эффективность включения в коммуникацию фразеологических единиц, их прагматическую значимость. Прагматическая функция лучше всего выполняется идиомами, которым присущи образность, экспрессивность, оценочность, стилистическая окраска, поэтому прагматическая функция ФЕ тесно связана со стилистической и аксиологической. Наиболее эффективны с точки зрения прагматического эффекта идиомы разговорной стилистической окраски, составляющие основную часть русской идиоматики и требующие от детей и подростков переосмысления с точки зрения их переносного значения.

Применительно к речи старших подростков используется термин «коммуникативная компетентность», при этом отмечается, что, несмотря на «амбивалентный, противоречивый характер личности подростка» в этом возрасте, он продолжает испытывать потребность во взаимодействии со взрослыми [Рыжнева, 2020, с. 75], которые, если взаимодействие успешно,

по-прежнему могут оставаться источниками фразеологических единиц, пополняющих речь старших подростков.

Старший подростковый возраст не является последним, завершающим этапом, на котором формируется речь человека. Современные исследователи отмечают, что онтогенез – «процесс развития индивидуума на протяжении всей жизни» [Румянцева, 2018, с. 24]. Речь при этом достигает своего наилучшего статуса в возрасте 35–40 лет. Некоторые стороны речи развиваются в течение жизни более активно, чем другие, в частности, «навыки владения диалогом» [Соломатина, 2006, с. 226]. Однако развитие речи за пределами детского возраста проходит уже вне границ онтолингвистики как психоллингвистики детской речи и, будучи весьма интересным объектом для исследования, не является предметом нашего анализа.

В целом на основании полученных в ходе проведенного нами эксперимента результатов можно судить о довольно низком уровне владения идиомами и фразеологическими оборотами родного языка современными подростками в возрасте 12–18 лет. Данный факт может быть связан с распространением функциональной неграмотности «как следствия утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве» [Пищальникова, 2021, с. 43]. В любом случае данное явление требует осмысления.

3.5. Идиоматика в речи взрослых

Русский народ с особой любовью относится к фразеологии, ценит её за меткость, точность, выражение исторических и национально специфичных смыслов. Фразеологические единицы часто выступают как дополнительные средства прагматики, как языковые элементы, усиливающие ту прагматическую составляющую, которая уже имеется в речи, в тексте. В этом случае они используются говорящим как риторические средства, служащие

для убеждения собеседника. Идиомы начинают оказывать на адресата речи или текста художественно-стилистический и риторический эффект. Всё это делает использование идиом для носителей русского языка насущной необходимостью. Однако необходимо уточнение специфики освоения и применения идиом говорящими разного возраста.

Контрольную группу взрослых респондентов составили 80 жителей Москвы и Московской области, в возрасте от 18 до 75 лет – 40 мужчин и 40 женщин, из которых 75 % имеют высшее образование, а 25 % являются студентами высших учебных заведений; родной язык для всех опрошенных – русский. В качестве заданий для членов контрольной группы использовалось те же тесты, что и для представителей других возрастных групп (кроме задания 3 для дошкольников).

В первом задании, требовавшем определения идиомы по картинке с изображением прямого значения выражения, результаты мужчин и женщин оказались приблизительно одинаковыми – 28 % опрошенных не справились с заданием (идиома осталась не определена, был предложен не соответствующий заявленному изображению фразеологизм, указано неверное значение выражения). Подробнее с результатами выполнения данного теста можно ознакомиться в Таблице 9.

При оценке результатов выполнения первого задания членами контрольной группы мы столкнулись с массой интересных интерпретаций. Например, идиома *каша в голове* вызвала ассоциации, связанные с ментальными процессами и различными названиями головы: *мозги сварились, кипит голова (мозг, мозги), котелок (голова, башка) (не) варит, мешанина в голове, приправить мозги*. Женщинам было удобно ассоциировать данную картинку с другими устойчивыми выражениями, такими как *затуманить разум, волос долог, да ум короток; одна голова хорошо, а две лучше; хороша ложка к обеду*, а также связать выражение с темой взаимоотношений – *выносить мозги, ковырять мозг чайной ложечкой*.

Таблица 9 – Угадай выражение по картинке (взрослые)

Идиомы	Ответы мужчин		Ответы женщин	
	Неверно назвали идиому	Дали неверное значение	Неверно назвали идиому	Дали неверное значение
<i>Каша в голове</i>	11 (28 %)	14 (35 %)	13 (33 %)	17 (43 %)
<i>Делать из мухи слона</i>	3 (8 %)	6 (15 %)	3 (8 %)	8 (8 %)
<i>Заруби себе на носу</i>	5 (13 %)	8 (8 %)	11 (28 %)	16 (40 %)
<i>Тянуть кота за хвост</i>	7 (18 %)	10 (25 %)	7 (18 %)	10 (25 %)
<i>Как за каменной стеной</i>	23 (58 %)	24 (60 %)	26 (65 %)	29 (73 %)
<i>Медведь на ухо наступил</i>	5 (13 %)	10 (25 %)	4 (10 %)	10 (25 %)
<i>Море по колено</i>	9 (23 %)	12 (30 %)	1 (3 %)	6 (15 %)
<i>Обвести вокруг пальца</i>	13 (33 %)	18 (45 %)	10 (25 %)	13 (33 %)
<i>Заморить червячка</i>	11 (28 %)	13 (33 %)	10 (25 %)	14 (35 %)
<i>Между ними пробежала черная кошка</i>	12 (30 %)	14 (35 %)	6 (15 %)	10 (25 %)
Итого	99 (25 %)	129 (32 %)	91 (23 %)	133 (33 %)

Картинку с изображением буквального значения фразеологизма *делать из мухи слона* две женщины перепутали с пословицей «У страха глаза велики» и крылатой фразой из басни И.А. Крылова «Любопытный»: «...Слона-то я и не приметил».

Вместо идиомы *заруби себе на носу* были предложены следующие варианты: «Любопытной Варваре на базаре нос оторвали» (так ответили 4 респондента), «Мал клоп, да вонюч», «Не суй свой нос не в свои дела», а также варианты идиом с неверным глаголом: *забей себе на носу*.

Четверо респондентов посчитали адекватным выражение *коту под хвост* к картинке с идиомой *тянуть кота за хвост*; двое предположили, что искомая идиома – *ловить (хватать) кота за хвост* (со значением 'к удаче'), а также *купить кота в мешке* или *кот наплакал*.

Более половины опрошенных не узнали зашифрованный в картинке фразеологизм *как за каменной стеной* и предложили значительное количество вариантов:

– со значением ‘зависть’: *«В чужом саду (на чужом участке) трава зеленее»* (так ответили 3 респондента), *«И на нашей (твоей) улице будет праздник»* (3), *«У соседа всегда все лучше»* (2), *«У других и солнце ярче»*;

– связанные с погодой и настроением: *(как) гром среди ясного неба* (так ответили 8 человек), *«У природы нет плохой погоды»*, *дождь стеной, быть чернее тучи*;

– с другими значениями: *«Хорошо там, где нас нет»* (2), *между небом и землей*, *«Хоть трава не расти»*, *«Как аукнется, так и откликнется»*, *метать громы и молнии*, *«Утро вечера мудренее»*.

Женщина 45 лет подобрала к картинке крылатое выражение *«Что позволено Юпитеру, не позволено быку»* и поговорку *«У соседа жена кажется девушкой, а петух – гусем»*. Мужчина 54 лет вспомнил прозвище героя из повести А.П. Гайдара *«Тимур и его команда»* Мишки Квакина – *«гроза садов и огородов»*.

Фразеологизм *медведь на ухо наступил* был проассоциирован с устойчивыми выражениями *медвежья услуга*, *у страха глаза велики*, *играть чужую роль*; также было употреблено буквальное описание картинки *наступить медведю на лапу*.

К идиоме *море по колено* двое участников контрольной группы эксперимента предложили добавить слово *пьяному* (*пьяному и море по колено*), а также фразеологизм *разойтись как в море корабли*.

Выражение *обвести вокруг пальца* также вызвало большое количество интерпретаций: *ходить / водить по кругу* (5), *ходить вокруг да около* (2), *«Спасение утопающего – дело рук самого утопающего»* (2), *ходить кругами*, *плясать под дудку*, *наильно мил не будешь*, *«Сколько верёвочке не виться – конец всё равно будет»* (*«Куда верёвочка не вьется, всё придёт к тому, чему нужно»*), *«Куда иголка, туда и нитка, вести на верёвочке»*.

К фразеологизму *заморить червячка* опрашиваемые взрослые предложили два варианта: *без царя в голове* (2) и *полон рот*.

Респонденты подобрали к фразеологизму *между ними пробежала черная кошка* следующие выражения: *не выносить ссору из избы* (2), *играть в молчанку*, *живут как кошка с собакой*, а также вспомнили строчку из популярной советской песни «Чёрный кот» «...Говорят, не повезёт, если чёрный кот дорогу перейдёт».

Как видим, среди предложенных взрослыми вариантами преобладали выражения (пословицы, поговорки, крылатые фразы), а не сочетания (то есть собственно идиомы).

Во втором задании по определению верного значения из трёх возможных вариантов мужчины и женщины показали практически одинаковые результаты. Из 15 предложенных выражений неверная трактовка была дана только 7 идиомам. Наибольшие затруднения возникли с лексическими единицами *два сапога – пара* и *тянуть за язык*. 36 % опрошенных считают, что *два сапога – пара* – это ‘идеально подходящие друг другу люди’. Неудивительно, поскольку данное выражение всё чаще встречается именно в контексте, связанном с описанием супружеских пар в негативном, ироничном ключе. Идиому *тянуть за язык* воспринимает как ‘проболтаться, выдать секрет’ 21 % респондентов. С фразеологизмами *валять дурака*, *держат язык за зубами*, *играть с огнем*, *видеть насквозь*, *махнуть рукой*, *с минуты на минуту*, *строить глазки*, *шаг за шагом* не возникло проблем: всеми участниками контрольной группы эксперимента были отмечены их верные, не прямые значения. Буквальное значение идиомы *от греха подальше* было выбрано в одном ответе, женщиной 50 лет. Подробные результаты представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Подбери верное значение выражения (взрослые)

Идиомы	Ассоциативная интерпретация	
	Ответы мужчин	Ответы женщин
<i>Братся за ум</i>	5 (13 %)	4 (10 %)
<i>На все четыре стороны</i>	1 (3 %)	1 (3 %)

Идиомы	Ассоциативная интерпретация	
	Ответы мужчин	Ответы женщин
<i>Не ударить в грязь лицом</i>	1 (3 %)	3 (8 %)
<i>От греха подальше</i>	–	3 (8 %)
<i>Попадаться на глаза</i>	2 (5 %)	3 (8 %)
<i>Два сапога – пара</i>	16 (40 %)	13 (33 %)
<i>Тянуть за язык</i>	6 (15 %)	11 (28 %)
Итого	31 (5 %)	38 (6 %)

В третьей части исследования участникам было необходимо вставить пропущенное слово в идиому и объяснить её значение. По сравнению с представителями мужского пола женщины показали лучшие результаты: вставили неверное слово в идиому только в 5 % случаев, в то время как мужчины – в 11 %. Неверные трактовки выражений были предложены в 14 % и 16 % случаев соответственно.

Следует отметить, что наибольшее количество неверных трактовок идиом встречалось у мужчин в возрасте до 25 лет. Наилучшие результаты показали респонденты обоего пола в возрасте от 30 до 45 лет.

Наиболее затруднительной оказалась идиома *на всех парусах*, которую 5 респондентов спутали с устойчивым выражением *алые паруса*. Также были предложены варианты: *на полных парусах* (так ответили 4 участника), *на свободных* (2 респондента), *на белых, лёгких, дырявых и вялых парусах* (по одному человеку). Мало узнаваемой оказалась идиома *ломать комедию*, к которой были предложены альтернативные глаголы: *разводить комедию* (так ответили трое), *раздувать, разбирать, строить и обломать*. Фразеологизм *как сонная муха* у 13 человек из 80 превратился в *как сонная тетеря*, у 4 – в *как сонная курица*, также встретились варианты *как сонная лошадь* (2 ответа) и *как сонная ворона*. Не обращая внимания на падеж, 6 респондентов вместо предлога *против* вставили предлог *по* в фразеологизме *плыть против течения*. Неверное употребление идиомы *выносить сор из избы* было

отмечено у 16 респондентов: *выносить сору, ссор, ссоры, ссору, сыр и мусор*. С результатами данной части испытания можно ознакомиться в Таблице 11.

Таблица 11 – Вставь пропущенное слово (взрослые)

Идиомы	Ответы мужчин		Ответы женщин	
	Не вставили верное слово	Неверно объяснили значение	Не вставили верное слово	Неверно объяснили значение
<i>Выносить сор из избы</i>	8 (20 %)	8 (20 %)	2 (5 %)	8 (20 %)
<i>Душа уходит в пятки</i>	2 (5 %)	2 (5 %)	–	2 (5 %)
<i>Еле-еле душа в теле</i>	2 (5 %)	4 (10 %)	–	5 (13 %)
<i>Войти в положение</i>	4 (10 %)	4 (10 %)	1 (3 %)	4 (10 %)
<i>Плыть против течения</i>	4 (10 %)	4 (10 %)	4 (10 %)	7 (18 %)
<i>Купить кота в мешке</i>	4 (10 %)	8 (20 %)	1 (3 %)	9 (23 %)
<i>Как зеницу ока</i>	3 (8 %)	5 (13 %)	–	6 (15 %)
<i>Как сонная муха</i>	7 (18 %)	5 (13 %)	2 (5 %)	4 (10 %)
<i>Ломать комедию</i>	6 (15 %)	12 (30 %)	4 (10 %)	8 (20 %)
<i>Пожинать плоды</i>	4 (10 %)	6 (15 %)	2 (5 %)	6 (15 %)
<i>Между двух огней</i>	3 (8 %)	8 (20 %)	2 (5 %)	7 (18 %)
<i>Плясать под дудку</i>	–	1 (3 %)	–	2 (5 %)
<i>Одним махом</i>	3 (8 %)	5 (13 %)	2 (5 %)	4 (10 %)
<i>На всех парусах</i>	16 (40 %)	16 (40 %)	6 (15 %)	9 (23 %)
<i>Играть в молчанку</i>	2 (5 %)	8 (20 %)	1 (3 %)	3 (8 %)
Итого	68 (11 %)	96 (16 %)	27 (5 %)	84 (14 %)

Как видим, респонденты старшего возраста лучше владеют идиоматикой русского языка, чем дети, причём наилучшее понимание ими фразеологии родного языка наблюдается в возрасте 30–40 лет.

Выводы по главе 3

На первом этапе исследования методом случайной выборки было отобрано 100 фразеологизмов русского языка и проведён опрос носителей

русского языка с целью выявления наиболее частотных выражений. Было получено 21 800 ответов от 218 респондентов в возрасте от 12 до 75 лет.

Уже на этапе опроса нам удалось установить тот факт, что фразеологические картины мира взрослых и подростков существенно не отличаются. В пределах фразеологической картины мира преобразается и структурируется действительность. Обе возрастные категории отнесли одни и те же предложенные фразеологизмы к наиболее и к наименее частотным. Однако подростки давали ответ «не слышу / не употребляю» в 30 % случаев, а взрослые – только в 15 %, что подтверждает наши предположения о недостаточно развитом фразеологическом составе активного словаря детей.

По мнению и взрослых, и подростков наиболее часто употребляемыми идиомами являются *валять дурака, с минуты на минуту, тянуть ко́та за хвост, ломать голову, делать из мухи слона, держать язык за зубами* и др. К наименее частотным респонденты обеих возрастных групп отнесли следующие выражения: *играть первую скрипку, брать за горло, баловень судьбы, как собака на сене* и др.

После определения 45 наиболее часто употребляемых, по мнению опрошенных, идиом была разработана психолингвистическая батарея тестов, с помощью которых на втором этапе работы было проведено тестирование детей разных возрастных групп: дошкольников – от 4 до 7 лет, младших школьников – от 8 до 11 лет и подростков – от 12 до 17 лет. В эксперименте принимали участие только здоровые дети, для которых русский язык является родным. Общее количество испытуемых составило 138 человек. Контрольная группа взрослых состояла из 80 участников. В общей сложности было обработано 8 380 ответов респондентов.

Наиболее затруднительным заданием для всех возрастных групп оказалось определение идиомы по взятой из сети интернет картинке, поскольку необходимо было задействовать высокий уровень ассоциативных связей. Мальчики и девочки дошкольного возраста справились с этой работой на одном уровне (15 % угадали «зашифрованную» идиому);

мужчины и женщины также показали одинаковые результаты: мужчинам удалось узнать идиому в 88 % случаев, женщинам – в 89 %, верная интерпретация была предложена в 84 % и 83 % ответов соответственно. Однако, девочки в возрасте от 8 до 11 и от 12 до 17 лет показали лучшие результаты, чем мальчики соответствующего возраста. Мальчики младшего школьного возраста узнавали фразеологизм в 16 % случаев, девочки – в 23 %, переносное значение указано в 7 % и 12 % ответов, соответственно. В подростковом возрасте девочки узнали идиому в 85 % случаев и верно интерпретировали её значение в 75 %, мальчики давали верный ответ в 81 % случаев, переносное значение предложили только 70 % опрошенных мальчиков от 12 до 17 лет.

В данном задании мы выявили фразеологизмы, вызвавшие затруднения у представителей всех возрастных групп. К этой категории относится идиома *Между ними пробежала чёрная кошка*, поскольку большинство опрошенных путали её со значением плохой приметы (чёрный кот перешёл дорогу – ‘к неудаче’). Картинка с выражением *как за каменной стеной* вызвала большое количество ассоциаций, поскольку изображение содержало много отвлекающих элементов (*как гром среди ясного неба, у соседа трава зеленее* и др.). Много ошибок респонденты допускали в идиомах *заморить червячка* и *обвести вокруг пальца*. Наиболее понятными оказались картинки с фразеологизмами *тянуть кота за хвост, море по колено, каша в голове, делать их мухи слона* и *заруби себе на носу*.

Во втором задании по выбору переносного, буквального и ассоциативного значений самым затруднительным для представителей всех возрастных категорий стал фразеологизм *два сапога – пара*, поскольку респонденты относили это выражение к ироничному описанию супругов как пары. Также затруднения вызвала идиома *тянуть за язык*, к которой испытуемые подбирали ассоциативную трактовку ‘проболтаться, выдать секрет’. Респонденты успешно справились с фразеологизмами *браться за ум, валять дурака, держать язык за зубами* и *тянуть за язык*.

Принявшие участие в нашем исследовании дети дошкольного и младшего школьного возраста употребляют переносное значение фразеологизмов приблизительно в 30 % случаев, младшие школьники реже понимают идиомы буквально, чем дошкольники (9 % против 27 %), также с возрастом сокращаются ассоциативные интерпретации (16 % у младших школьников, около 35 % у детей дошкольного возраста). В подростковом возрасте отмечается резкий скачок верного восприятия идиоматики у девочек: ассоциативные значения встречаются у них в 15 % ответов, буквальные – только в 3 %. Мальчики же, напротив, продолжают воспринимать фразеологизмы буквально в 10 % случаев, ассоциативные значения сохраняются у них в 19 % случаев. Взрослые не воспринимают идиоматические выражения буквально, ассоциативные значения встречаются в 5 % ответов.

В задании, в котором требовалось восполнить недостающую лексическую единицу и объяснить значение полученной идиомы, также были выявлены фразеологизмы, вызвавшие затруднения у большинства респондентов. Вместо слова *сор* в выражении *выносить сор из избы* испытуемые часто подставляли созвучные ему: *ссору*, *мусор*, *сыр* и т. д. Также респонденты некорректно дополняли идиомы *между двух огней*, *войти в положение*, *ломать комедию*, *на всех парусах*, *одним махом*, подбирая лексемы из близких по значению выражений (*на **полных** парусах – полный вперёд!*, ***строить** комедию – строить из себя, быть в положении*). К наиболее узнаваемым фразеологизмам можно отнести идиомы *еле-еле душа в теле*, *играть в молчанку*, *плыть против течения*, *душа уходит в пятки*, *плясать под дудку*.

Младшие школьники верно употребляли идиомы только в 11 % случаев, а верные значения подбирали только в 5 %. Девочки-подростки воспроизводили полный фразеологизм в 67 % ответов, а мальчики – только в 62 %. Верное значение идиом было описано в ответах 50 % девочек и 43 % мальчиков. Женщины также справились с этим заданием немного лучше

мужчин: 95 % и 86 %, мужчины были точны в 89 % и 84 % ответов, соответственно.

Анализ показателей самой младшей возрастной группы доказывает, что благодаря развитию ассоциативного мышления в пятилетнем возрасте начинается активное освоение переносного значения устойчивых выражений родного языка. У дошкольников идиоматика находится в пассивном словаре. У девочек дошкольного возраста преобладают ассоциативные варианты значений идиом. Начиная уже с четырёх лет, дети склонны проявлять гендерные стереотипы мышления при трактовке значений фразеологизмов. Проведённый эксперимент доказывает, что в процессе восприятия идиоматики детьми дошкольного возраста контекст играет немаловажную роль. С заданием по подбору идиоматического выражения к короткому рассказу справились 65 % детей, причём мальчики были чуть успешнее девочек в этом виде работы.

Преобладающую роль в освоении идиоматики младшими школьниками играют лексико-семантические поля: мальчики легче справлялись с семантикой движения, скорости, храбрости, а девочки преуспели в выражениях, тематически связанных с взаимоотношениями, болтливостью. Мальчики младшего школьного возраста склонны воспринимать идиомы буквально, девочки же, напротив, чаще выбирали ассоциативные варианты значений, они восприимчивее к невербальным сигналам (лучше выполняли задание по определению идиомы по картинке). На данной стадии речевого онтогенеза сохраняются гендерные особенности при освоении идиоматики родного языка.

Более половины опрошенных подростков не смогли объяснить значение предложенных фразеологизмов. Около 10 % участников эксперимента воспринимают идиомы буквально, 17 % трактуют выражения неверно, подбирая ассоциативные варианты. В активном словаре девочек 12–17 лет находится больше идиом, чем у мальчиков соответствующего возраста, поэтому они легче справляются с заданием по определению

выражения по картинке. Буквальное, дословное восприятие фразеологизмов на данном этапе речевого онтогенеза сохраняется в большом объёме у мальчиков. Мы пришли к выводу, что дети подросткового возраста владеют фразеологизмами родного языка на низком уровне, хотя у респондентов 12–14 лет был отмечен всплеск верного употребления большинства идиом эксперимента.

Проанализировав результаты опроса контрольной группы, мы обнаружили, что взрослые практически не воспринимают фразеологизмы в прямом, буквальном смысле. Около 75 % предложенных в опросе идиом находятся в активном словаре испытуемых. Однако ассоциативные интерпретации у респондентов взрослого возраста сохраняются примерно в 5 % случаев. Наибольшее количество затруднений с употреблением фразеологизмов и определением их значения возникало у молодых мужчин до 25 лет, что указывает на продолжение ими в этом возрасте процесса освоения идиом родного языка.

Заключение

Онтолингвистика – относительно молодая наука, в основе которой лежит изучение онтогенеза речевой деятельности человека и выявление особенностей развития речи на разных этапах его жизни. Благодаря вкладу в науку таких ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. центральным вопросом онтолингвистики стала периодизация речевого развития детей. Отличительной чертой онтолингвистики является высокая степень междисциплинарности.

Каждый языковой уровень на определенном этапе речевого онтогенеза может осваиваться неравномерно, скачкообразно. Пополнение словарного запаса ребёнка зависит от интеллектуальных способностей ребёнка, от его окружения, от психологических особенностей характера и других факторов. При овладении семантикой ребёнку необходимо выявлять мотивированность языковых единиц, так он учится понимать абстрактные смыслы и осваивать переносное значение устойчивых оборотов. Постепенно ребёнок овладевает и фразеологией. Благодаря культурной вовлечённости и развитому мышлению, дети начинают распознавать неделимые идиомы как сложные по своей структуре единицы языка.

Онтолингвистика задействует целый ряд исследовательских методов. К общенаучным методам изучения детской речи относятся методы наблюдения, ведения научного дневника, методы аудио- и видеофиксации, а также описательный метод и метод анализа. Метод эксперимента (психоллингвистического), или экспериментально-генетический метод предполагает создание исследователем определённых условий для анализа того или иного явления детской речи. Также активно применяются метод количественного, генетического и сравнительно-генетического методы, метод лонгитюдного исследования и позаимствованные из психологии методы психоанализа и беседы.

Идиомы играют важную роль в коммуникации говорящих. Благодаря своей многофункциональности идиомы очень востребованы в ходе общения человека с другими членами сообщества для демонстрации единых культурных ценностей. Менталитет народа, мировоззрение, национальное самосознание – всё это находит отражение во фразеологической картине мира.

В научной литературе выделяются различные подходы к классификации функций идиом, активно разрабатываются новые типологии. Помимо стилистической и грамматической классификаций, классификации идиом с точки зрения семантической слитности по В.В. Виноградову, а также с точки зрения происхождения существует ряд других вариантов типологий фразеологических единиц.

Идиомы очень важны в речи. С их помощью явления не просто описываются, им одновременно даются характеристика, оценка, уточняется отношение к ним говорящего. Фразеологизмы становятся сильным средством положительной или, наоборот, отрицательной оценки людей. Идиомы используются говорящим целенаправленно, осознанно, с акцентированием того стилистического и экспрессивного потенциала, который в них заложен. В язык облекаются сведения исторического плана, которые в слове и идиоме получают шанс не оказаться утраченными. Несомненно, фразеологизм выполняет кумулятивную функцию даже более успешно, чем слово, имеет для этого больший потенциал, поскольку его неоднословная структура позволяет передать смысл более развёрнуто. Директива, высказанная с помощью идиомы, звучит более убедительно, поскольку она подкреплена культурным опытом поколений. Фразеологизмы отличаются семантической ёмкостью, и поэтому с их использованием становится возможной языковая компрессия – сокращение объёма высказывания при сохранении его содержания, транслируемой с его помощью информации. Фразеологизм, выполняющий эстетическую функцию, не «прячется» в тексте, а, наоборот, выделяется на фоне других языковых единиц, привлекает к себе внимание.

Учитывая стилистическую яркость, экспрессивность и разговорный характер большей части идиом, несложно заметить, что «праздничная» функция выполняется ими достаточно часто. Кроме того, об эстетической функции любой языковой единицы можно говорить тогда, когда речь осознаётся как эстетическая ценность. В этом плане эстетичность фразеологизма объясняется уже тем, что его форма отточена в течение времени его использования и каждый элемент структуры единицы находится на своём месте.

Освоение семантики идиом – наиболее длительный и сложный процесс речевого онтогенеза. Ребёнок, равно как и взрослый, знакомится с целостной структурой идиомы без опоры на этимологию и культурную составляющую, что неизбежно приводит на начальном этапе к ошибкам в употреблении и понимании тех или иных устойчивых выражений. Проведенный психолингвистический эксперимент доказывает, что фразеологическая составляющая речи современных детей довольно бедна. Овладение детьми грамматической стороной идиом также находится на низком уровне. Одной из причин сложившейся проблемы являются ошибки в употреблении фразеологических оборотов взрослыми носителями языка, поскольку детская речь является отражением речи взрослых.

Как показало наше исследование, в процессе освоения фразеологии дети проявляют гендерные стереотипы мышления. По данным специалистов, развитие мозолистого тела, отвечающего за работу полушарий головного мозга, у девочек завершается к семи годам, а у мальчиков – к восьми с половиной, речевая деятельность у последних формируется дольше. Только к двадцати годам разница во владении единицами языка сходит на нет. Девочки задействуют оба полушария головного мозга при восприятии вербализованной информации, мальчики используют преимущественно левое. Данным физиологическим фактом можно объяснить преобладание ассоциативных вариантов значений фразеологизмов у девочек и буквальных, прямых значений у мальчиков, начиная с 4–5 вплоть до 18–20 лет.

С помощью фразеологии ребёнок категоризирует и концептуализирует окружающий мир. Совокупность концептов складывается в сознании ребёнка в единую концептосферу. В детской фразеологической картине мира особенно значимую роль играют вербализуемые идиомами концепты «человек», «семья», «окружающий мир», «время», «движение» и др. Причём мальчикам присуще лучшее восприятие идиом, семантически связанных с движением, скоростью, смелостью, а девочкам – со взаимоотношениями, общением.

Результаты проведенного исследования подтверждает нашу гипотезу о том, что большая часть идиом как у детей, так и у взрослых находится в пассивном лексиконе. Буквальное восприятие фразеологизмов у взрослых встречается в единичных случаях. Правильное восприятие идиоматики родного языка зависит от интеллектуальных способностей индивида, а также от полученного им образования, от обучения. Благодаря активной работе мозга, накопленному жизненному опыту, усвоенным культурным ценностям пик верного понимания и употребления фразеологии приходится на возраст 30–45 лет. Современный носитель русского языка не знает этимологии большинства фразеологизмов, поэтому употребляет их в своей обиходной речи не всегда верно, по наитию, часто заменяя глаголы и нарушая структуру неделимого выражения. Для бытовой речи не ощутима разница между фразеологизмами, пословицами, поговорками, крылатыми выражениями, цитатами из произведений.

Без владения идиомами невозможна функциональная грамотность человека, которая обеспечивает его умение разобраться в любом тексте на данном языке, понять сказанное любым коммуникантом, принять участие в обсуждении, дискуссии, выделить из текста главное, осознать чувства и побуждения, которые руководят собеседником. В этой связи вопрос об освоении детьми и подростками идиом имеет значительные перспективы.

В результате разработанной и применённой нами серии экспериментов доказано, что, начиная с четырёхлетнего возраста, дети способны

воспринимать и правильно интерпретировать переносное значение идиом, при этом проявляются гендерные особенности данного процесса. Положения, выносимые на защиту, доказаны в полном объеме. Перспективы исследования проблемы мы видим в дальнейшем комплексном изучении восприятия идиоматических выражений на большем количестве респондентов и носителях иных языков.

Список литературы

1. Азарова Е.А., Жулина Г.Н., Шевырева Е.Г. Восприятие речи леворукими дошкольниками с разным типом межполушарной асимметрии мозга // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 375–377.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. М.: Академия, 1997. 153 с.
3. Алпатов В.М. Языковая рефлексия у детей // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 14–17.
4. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Леингр. ун-та, 1963. 208 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 351 с.
6. Андреева Н.Г., Куликов Г.А. Биосоциальные основы усвоения культуры на ранних этапах онтогенеза человека // Мысль: Журнал Петербургского философского общества. 2000. Т. 4. № 1. С. 95–112.
7. Арчакова Д.А., Доброва Г.Р. Различия в активном и пассивном лексиконе мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 1. С. 14–27.
8. Астафьева О.В. Метафора в детской речи // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 21–25.
9. Афанасьева К.Н., Серова С.Н., Пирогова Ю.А. Лингводидактические аспекты формирования словарного запаса у детей младшего школьного возраста // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: сб. тр. IV Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. М: РНУ, 2022. С. 55–58.

10. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки слав. к-ры, 2014. 424 с.
11. Бабушкина О.Н. Оценочная категоризация профессиональной деятельности средствами фразеологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010. 25 с.
12. Базылев В.Н. Новое в российской лингвистике (неопсихолингвистика, миграционная лингвистика, контактная лингвистика, компутационная лингвистика, коннективистика) // Русский язык в школе. 2021. Т. 82. № 6. С. 73–78.
13. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. К.А. Долинина / под ред. Е.Г. Эткинда; вступ. ст. Р.А. Будагова. М.: Изд-во иностр. лит., 1961. 394 с.
14. Баранов А.Н., Вознесенская М.М., Добровольский Д.О., Киселева К.Л., Козеренко А.Д. Проект частотного словаря русских идиом // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: тр. XVIII Междунар. конф. «Диалог 2012»: в 2 т. М.: МГГУ, 2012. Т. 1. С. 28–37.
15. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Концептуальная модель значения идиомы // Когнитивные аспекты лексики: Немецкий язык: сб. науч. тр. Тверь: ТГУ, 1991. С. 3–13.
16. Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет (Ассоциативное значение слова в онтогенезе). Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. 254 с.
17. Бессонова Л.А. Картина мира в русской неопразеологии // Язык и социальная динамика. 2012. № 12-1. С. 299–304.
18. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации / пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
19. Бубнова И.А., Красных В.В. Неопсихолингвистика: аргументы в защиту национально-культурного своеобразия // Вопросы психолингвистики. 2014. № 21. С. 128–135.
20. Булаховский Л.А. Введение в языкознание: в 2 ч. М.: Учпедгиз, 1954. Ч. 2. 173 с.

21. Валуйцева И.И. Дневник писателя как материал для изучения внутренней речи // Значимые личности в языке и культуре: научное наследие Жана Пиаже: сб. ст. по мат. Междунар. науч.-практ. сем. М.: МГОУ, 2018. С. 47–53.
22. Валуйцева И.И., Ветчинина И.С. Особенности речи детей, вовлеченных в политику // Вопросы прикладной лингвистики. 2020. № 39. С. 7–32.
23. Венжинович Н.Ф. Лингвокультурологический вектор когнитивной фразеологии // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. по ит. III Междунар. науч. конф.; отв. ред. Н.Ф. Алефиренко. Белгород: БелГУ, 2013. С. 43–46.
24. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
25. Винничук А.В. Развитие лексики в онтогенезе у детей дошкольного возраста // Сборник научных трудов SWorld. 2011. Т. 13. № 4. С. 25–27.
26. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // В.В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 140–161.
27. Войтенко А.В. Лексико-грамматический аспект описания подмосковной диалектной фразеологии // Русский язык: история, диалекты, современность: сб. науч. ст. по мат. конф.; отв. ред. Л.Ф. Копосов. М.: МГОУ, 2018. С. 70–74.
28. Волошина К.С. Фразеологизм как средство концептуализации понятия «гендер» (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2010. 25 с.
29. Выготский Л.С. Из неизданных материалов // Психология грамматики: сб. статей / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 178–196.
30. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.

31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
32. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения): учеб. пособие. Пермь: ПГПИ, 1974. 269 с.
33. Гармаш И.В. Концепт «семья» в детской языковой картине мира (по данным ассоциативного эксперимента) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 32–36.
34. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Сфера, 2007. 470 с.
35. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005. 320 с.
36. Гизатова Г.К. Роль системного подхода в определении функций фразеологизмов // Казанский лингвистический журнал. 2018. Т. 1. № 1. С. 31–38.
37. Глозман Ж.М., Шевченко И.А. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4 (56). С. 129–137.
38. Глухов В.П. Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2017. 136 с.
39. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.
40. Глушкова И.В. Фразеология как отражение национального менталитета в языковой картине мира // Апробация. 2015. № 1 (28). С. 116–117.
41. Глушечская Н.В. Полисемантическое слово в речи ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2004. 25 с.
42. Горелов И.Н. Интеллект и речь в онтогенезе // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия: учеб. пособие / сост. К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. С. 39–59.
43. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 2001. 304 с.

44. Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. Психологические эксперименты // Д. Слобин. Психоллингвистика. Грин Дж. Психоллингвистика / пер. с англ.; под общ. ред. и с предисл. А.А. Леонтьева. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. С. 221–332.
45. Гриценко И.П., Исаева О.В. Прагматический потенциал концептуальной метафоры // Культура народов Причерноморья. 2014. № 271. С. 124–127.
46. Громова Н.В., Золотых Л.Г. Классификация интернациональных фразеологизмов по источникам происхождения // Вестник Прикаспия. 2015. № 3 (10). С. 60–63.
47. Гулятьева А.С. Фразеология в детской речи на примере произведений Н. Носова // XIV Кирилло-Мефодиевские чтения. Человек в пространстве православной культуры: межвуз. сб. науч.-метод. ст. Ишим: ИПИ, 2021. С. 73–77.
48. Гусейнов Б.М. Морфологические аспекты иммунных структур трахеи и главных бронхов человека в основных этапах постнатального онтогенеза // Морфологические ведомости. 2012. № 2. С. 96–100.
49. Гусельникова О.В. Когнитивный аспект изучения фразеологии // Актуальные вопросы современной науки. 2009. № 5-2. С. 155–162.
50. Гутовская М.С. Актуальные проблемы когнитивной фразеологии // Языки мира в мир языков: межвуз. сб. науч. ст. Минск: БГУ, 2015. С. 75–82.
51. Дарвин Ч. Проблески разума: Биографический очерк ребёнка = A Biographical Sketch of an Infant. М.: Университетская типография, 1877. 14 с.
52. Декатова К.И. Манипулятивная функция политических фразеологизмов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 111–115.
53. Дибирова А.М. К вопросу о реализации концепта «человек» в английских и русских фразеологизмах // Международный академический вестник. 2019. № 12 (44). С. 116–118.

54. Добровольский Д.О. Образная составляющая в семантике идиом // Вопросы языкознания. 1996. № 1. С. 71–93.
55. Додзина О.Б. Психологические и психолингвистические предпосылки усвоения лексики в онтогенезе // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 95–101.
56. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996. 216 с.
57. Дудьев В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 10 (61). С. 79–83.
58. Евграфова С.М. Мышление, коммуникация, речь: начало начал // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 59–65.
59. Елисеева М.Б. Расширение и сужение семантики слова в детской речи как пути освоения лексической семантики // Язык, сознание, культура, этнос: тез. докл. XI Всерос. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. М.: ИЯ РАН, 1994. С. 182–184.
60. Елисеева Н.Н., Горобец Е.А. Восприятие идиом русскоговорящими детьми: материалы для нейролингвистического опросника // Филология и культура. Philology and culture. 2017. № 4 (50). С. 16–21.
61. Ерастова Д.А. Идиоматика в речи современного подростка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2021(а). С. 40–42.
62. Ерастова Д.А. Идиоматика: сохранить нельзя уничтожить // Жизнь языка в культуре и социуме – 8: мат. междунар. науч. конф. М.: ИЯ РАН, 2021(б). С. 57–58.

63. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира: Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2000. 180 с.
64. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 370 с.
65. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
66. Жуков А.В., Жуков К.А. К вопросу о существенных свойствах и семантической классификации фразеологизмов // Вестник Новгородского государственного университета. 2006. № 36. С. 55–58.
67. Жуков А.В. О мотивировке и выводимости фразеологизмов // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 9–13.
68. Жуков В.П. Русская фразеология: учеб. пособие. М: Высшая школа, 1986. 310 с.
69. Закерова Е.Н. Жаргонизация речи как подростковый феномен // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 1-3 (58). С. 100–102.
70. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. М.: РГГУ, 2007. 559 с.
71. Зельдин А. Семантика и нейрология метафоры // Когнитивное моделирование: тр. VI Междунар. форума по когнитивному моделированию. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. С. 202–209.
72. Зимовец Н.В., Прокопенко Ю.А. Стилистические функции эмотивных фразеологизмов в художественной прозе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1155.
73. Иванов В.А., Карпенкова Д.В., Парамонова Т.Я. Формирование речи у ребёнка в онтогенезе: учеб.-метод. пособие. Курск: КГУ, 2014. 16 с.
74. Истратова О.Н. Опыт создания программы по развитию навыков общения на ранних этапах онтогенеза человека // Известия ТРТУ. 2006. № 11 (66). С. 201–207.

75. Калашникова Л.В. Особенности интерпретации идиом на этапе наглядно-образного мышления в процессе когнитивной деятельности субъекта (на материале произведения Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес») // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 2. С. 103–112.
76. Калмыкова Л.А. Об усвоении родного языка детьми дошкольного возраста // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 102–109.
77. Карданова-Бирюкова К.С. Цифровые инструменты в проведении психолингвистического исследования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 4. С. 123–135.
78. Климкина Е.А. Циклический характер речевого развития ребенка с позиций психологического и психолингвистического подходов // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 3 (41). С. 81–87.
79. Коваленко Е.Г. Русская фразеология как средство отражения национального менталитета // Язык и культура (Новосибирск). 2014. № 11. С. 20–24.
80. Коваленко Е.Г. Типология фразеологических знаков в отечественном языкознании // The Scientific Heritage. 2020. № 43-4 (43). С. 44–47.
81. Ковшова М.Л. Как с писаной торбой носиться: принципы когнитивно-культурологического исследования идиом // Фразеология в контексте культуры. М.: Языки рус. культуры, 1999. С. 164–173.
82. Комарова Е.В. Особенности использования и функции фразеологизмов на разных композиционных уровнях художественного текста // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 389–393.
83. Коннова О.В. Влияние семьи на развитие лексической компетенции ребёнка в дошкольном возрасте // Молодой ученый. 2021. № 6 (348). С. 301–304.

84. Корман Е.А. Основные коммуникативные функции фразеологических единиц с анималистическим компонентом // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2007. № S1. С. 43–45.
85. Корнев А.Н., Балчюниене И., Воейкова М.Д., Иванова К.А., Ягунова Е.В. Анализ грамматического частотного профиля лексем корпуса детской речи как метод изучения развития речи в норме и при первичном недоразвитии речи у дошкольников // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2016. № 19. С. 33–38.
86. Крапотина Т.Г. Лингвокогнитивные основания изучения языковых единиц: роль фразеологизмов в объективации концептов // Русский язык в поликультурном мире: мат. I Междунар. симп. Симферополь: Ариал, 2017. С. 60–66.
87. Красноперова Е.С. Корпусные исследования детской речи: перспективы развития // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2021. № 2. С. 156–165.
88. Красных В.В. Что день грядущий нам готовит? (К вопросу о современной научной парадигме в области гуманитарного знания) // Жанры речи. 2017. № 2 (16). С. 172–192.
89. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учеб. пособие. Саратов: Вузовское образование, 2014. 275 с.
90. Крылова М.Н. Каламбур на основе фразеологических единиц в современной литературе // European Scientific Conference: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. С. 93–97.
91. Крылова М.Н. Фразеологизмы со значением «радость» в русском языке как элемент русской языковой картины мира // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 23. С. 33–37.
92. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие. М.: Сфера, 2009. 464 с.

93. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник. М.: Высшая школа, 1986. 336 с.
94. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2003. 218 с.
95. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник. М.: Academia: Смысл, 2005. 287 с.
96. Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
97. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации: монография. М.: РГГУ, 2013. 313 с.
98. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. 288 с.
99. Лукьянова Е.Е., Карданова-Бирюкова К.С. Становление в сознании школьника когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами (на примере глагола *to support*) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 3. С. 102–110.
100. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Академический проект, 2000. 512 с.
101. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. 335 с.
102. Ляховская Ю.С. Активизация словаря детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. 19 с.
103. Макаров В.И. Особенности реализации текстообразующей функции фразеологизмов и прецедентных феноменов // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С. 60–62.
104. Макаров В.И. Эстетическая и риторическая функции фразеологизмов в аспекте языковой игры // Ученые записки Таврического национального

- университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2012. Т. 25 (64). № 2. С. 193–199.
105. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник. М.: Высшая школа, 1987. 272 с.
 106. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект-Пресс, 1996. 207 с.
 107. Мигранова Л.Ш. Формирование фразеологической картины мира у детей старшего дошкольного возраста // Филология и культура. 2018. № 2 (52). С. 223–233.
 108. Милашевская И.В. Концептуальная метафора ГОЛОВА ВМЕСТИЛИЩЕ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-1. С. 360–363.
 109. Миндиярова Л.М. Обогащение фразеологического запаса учащихся при подготовке к ЕГЭ // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: сб. мат. Межрегион. конф.; отв. ред. О.А. Скрыбина. Рязань, РГУ, 2015. С. 63–65.
 110. Мирзаюнусова З.И. Обогащение словарно-фразеологического запаса учащихся // Молодежь и наука: реальность и будущее: мат. VIII Междунар. науч.-практ. конф. Невинномысск: НИЭУП, 2015. С. 423–424.
 111. Михайлова О.А., Ли В. Метафора в русских и китайских фразеологизмах со значением «внешность человека» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-2 (59). С. 117–120.
 112. Мусаев А.С. Фразеология в структурной и когнитивной лингвистике // European research: innovation in science, education and technology: Collection of scientific articles L International correspondence scientific and practical conference. London: Problems of Science, 2019. С. 25–27.
 113. Мягкова Е.Ю. Глава V. Путь к функциональной грамотности: внутренний метаязык, его специфика, функции и связь с навыками беглого чтения // Функциональная неграмотность как объект

- психолингвистики: монография / В.А. Пищальникова, Н.И. Степыкин, И.А. Бубнова и др.; под ред. В.А. Пищальниковой. М.: Р. Валент, 2022. С. 129–154.
114. Мягкова Е.Ю. Психолингвистические проблемы обучения языку в контексте функциональной неграмотности // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. научн. ст. регион. науч.-метод. конф. Курск: ЮЗГУ, 2019. С. 285–290.
 115. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка: учебник. М.: Высшая школа, 1987. 288 с.
 116. (Нео) психолингвистика и (психо) лингвокультурология: Новые науки о человеке говорящем / И.А. Бубнова, И.В. Зыкова, В.В. Красных, Н.В. Уфимцева; под ред. В.В. Красных. М.: Гнозис, 2017. 392 с.
 117. Никитина О.А., Штеффенс Д. О номинативной функции новых именных фразеологизмов немецкого языка // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке: мат. междунар. науч. конф. Тула: ТППО, 2018. С. 36–41.
 118. Новоселова М.А. Объективация концептов «человек», «эмоциональная характеристика человека» в детской фразеологической картине мира (на материале художественных текстов для младшего школьного возраста) // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 8-3. С. 13–15.
 119. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В.В. Ветрова, Д.Б. Годовикова, М.Г. Елагина и др. / под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
 120. Осокина С.А. Метод ведения научного дневника в процессе исследования развития речи // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2015. № 1. С. 106–113.
 121. Осокина С.А. Метод кейса в исследовании развития языковых знаний у детей: тезаурусный подход // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 104–113.

122. Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В. Развитие речи детей в возрасте 5–6 лет: лонгитюдный анализ // *Cognitive Neuroscience* – 2020: мат. междунар. форума. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021а. С. 227–231.
123. Ощепкова Е.С., Картушина Н.А., Бухаленкова Д.А. Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2021б. № 3. С. 263–290.
124. Петренко Е.Е. Фразеологическая картина мира в детской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007. 23 с.
125. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред., пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова. М.: Педагогика-пресс, 1994. 526 с.
126. Питеркина Ю.С. Семантика слова в детской речи // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2010. № 5 (49). С. 95–99.
127. Питеркина Ю.С. Фразеологизмы в детской речи // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. № 108. С. 128–133.
128. Пищальникова В.А. Функциональная неграмотность: аспекты психолингвистического исследования (по материалам круглого стола XX симпозиума по психолингвистике) // *Вопросы психолингвистики*. 2022. № 3 (53). С. 32–41.
129. Пищальникова В.А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2021. № 2. С. 36–45.
130. Плотникова С.В. Идентификация слова в речи младших школьников // *Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление*

речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 202–206.

131. Потапова О.Е. Фразеологизм как средство репрезентации концепта // Современное педагогическое образование. 2019. № 10. С. 171–173.
132. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 614 с.
133. Прейер В. Душа ребенка = (Die Seele des Kindes): Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / под ред. и с предисл. В.Ф. Динзе. СПб.: О. Богданова, 1912. XVI, 298 с.
134. Рахимова Д.Р., Куприянова К.А., Паченцева О.С. Исследование уверенности в себе у подростков // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6-1. С. 98.
135. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Наука, 1967. 536 с.
136. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 96 с.
137. Романова А.В., Чернобай С.Е. Прагматическая функция фразеологизмов англоязычного научно-популярного дискурса // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: мат. IV Междунар. науч. конгресса; ред. Е.В. Полховская. Симферополь: Ариал, 2019. С. 337–341.
138. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
139. Румянцева И.М. О широком понятии онтогенеза речи и его значении для прикладных наук // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 189. С. 22–28.
140. Рыжнева А.А. Взаимосвязь стратегий взаимодействия с родителями и коммуникативной компетентности старших подростков // Российская наука: тенденции и возможности: сб. науч. ст. М.: Перо, 2020. С. 75–80.
141. Сайфутдинова Н.П., Ильина Т.Ю. Развитие лексики в онтогенезе // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: сб.

- мат. XII Междунар. науч.-практ. конф.; редколлегия: О.Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2019. С. 67–70.
142. Сдобнова А.П. К вопросу о периферийной зоне лексикона в позднем онтогенезе // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 225–229.
 143. Седов К.Ф. Речевой онтогенез как предмет *РЛ-науки (предисловие составителя) // Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия: учеб. пособие / сост. К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. С. 3–7.
 144. Сиротюк А.Л. Актуальность гендерной дифференциации обучения // Народное образование. 2003. № 4. С. 283–290.
 145. Скачёва Н.В. Семантика концепта «справедливость» в образных фразеологизмах русского и немецкого языков // Litera. 2019. № 3. С. 62–66.
 146. Скачёва Н.В. Этническая функция языка = аксиологическая функция культуры (на примере фразеологизмов немецкого языка) // Вопросы культурологии. 2017. № 9. С. 72–76.
 147. Скворцова Н.С. Опыт изучения антонимических отношений во фразеологии сквозь призму когнитивной лингвистики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 13 (807). С. 259–270.
 148. Слепушкина Е.В. Фразеология русского и английского языков в зеркале национального менталитета: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2008. 22 с.
 149. Слобин Д. Психоллингвистика // Д. Слобин. Психоллингвистика. Грин Дж. Психоллингвистика; пер. с англ.; под общ. ред. и с предисл. А.А. Леонтьева. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. С. 19–220.
 150. Слонь О.В. Способы формирования фразеологической речи у детей старшего дошкольного возраста // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. № 5. С. 65–67.

151. Солдатова С.В. Особенности развития лексики в онтогенезе // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: мат. XVII междунар. науч. конф. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2017. С. 63–65.
152. Соломатина Г.Н. Становление диалогической речи в онтогенезе // Язык. Текст. Дискурс. 2006. № 4. С. 222–227.
153. Степаненко Д.Г., Сагутдинова Э.Ш. О классификациях нарушения речи в детском возрасте // Клиническая медицина. 2010. № 2. С. 32–43.
154. Стукалова З.Е. Из записок о развитии детской души и разума в речи: внук Иван // Гуманитарное пространство. 2012. Т. 1. № 3. С. 555–572.
155. Сумбатова А.О. Современная фразеология в когнитивном аспекте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 73–75.
156. Сычев В.В., Шатрова Н.В. Половые различия уровня постоянного потенциала мозга в состоянии бодрствования и их патофизиологическая оценка // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 153.
157. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки рус. культуры, 1996. 288 с.
158. Токарев В.Н., Гелашвили П.А. Сосудисто-тканевые соотношения нижней трети пищевода в пренатальном онтогенезе человека // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье. 2011. № 4. С. 43–49.
159. Трушников В.Н. Функции разговорно-бытовых фразеологизмов в рассказах Бориса Акунина // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2019. № 4-1 (27). С. 131–133.
160. Тюрина К.Ю., Супряга С.В. Обогащение словарного запаса детей младшего школьного возраста при изучении русского языка // Дошкольное и начальное образование: традиции и инновации: сб. ст. Курск: КГУ, 2020. С. 206–209.

161. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник. М.: Академия, 2013. 336 с.
162. Уфимцева Н.В. «Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: Производное слово. Диалог. Экспериментальные исследования. М.: ИЯЗ РАН, 2006» // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 181–183.
163. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: Пер Сэ, 2004. 256 с.
164. Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 524 с.
165. Ушакова Т.Н., Бартенева З.С. Психологическое содержание речи ребёнка 3-5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 56–65.
166. Ушакова О.С., Яшина В.И. Особенности формирования языковой личности в дошкольном детстве // Язык и актуальные проблемы образования: мат. V Междунар. науч.-практ. конф. М.: Диона, 2020. С. 24–29.
167. Федорюк А.В. Категоризация интенсивности во фразеологии // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 26. С. 170–178.
168. Федюнина И.Э. Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии и психологии // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. по ит. III Междунар. науч. конф.; отв. ред. Н.Ф. Алефиренко. Белгород: БелГУ, 2013. С. 134–137.
169. Федюнина И.Э. Концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира, репрезентируемых фразеологизмами: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009. 22 с.
170. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языкознание: Лекции..., читанные в 1897-1898 г. СПб.: Лит. О-ва распространения полез. кн., 1998. 282 с.
171. Фрейдсон О.А. Семантические особенности концепта «деньги» в русских и французских фразеологизмах // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 349–352.
172. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 320 с.

173. Хомский Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. М.: Из-во Моск. ун-та, 1972. 123 с.
174. Ху Ж. Сопоставительный анализ концепта «брак» в русских и китайских фразеологизмах, пословицах и поговорках // Современные гуманитарные исследования. 2021. № 4 (101). С. 33–36.
175. Хуснутдинов А.А. Фразеологическая единица в грамматическом строе языка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. № 1. С. 158–162.
176. Чжан Чань. Эвфемистическая функция фразеологизмов в русской и китайской речи // Современные гуманитарные исследования. 2010. № 3 (34). С. 132–133.
177. Чеботарева И.М. Антропоморфная семантика предикативных конструкций в детской речи // Филологический аспект. 2018. № 10 (42). С. 100–105.
178. Чеботарева И.М. Семантика персонифицированных качественных прилагательных в детской речи // Слово и текст в свете современных исследований филологических наук: сб. науч. тр. по мат. I Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Проф. наука, 2016. С. 137–141.
179. Чеканова М.В. Становление диалогической речи в онтогенезе // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1509–1512.
180. Цейтлин С.Н. Детская речь. Ребенок осваивает фразеологизмы // Вестник Герценовского университета. 2010. № 11 (85). С. 61–66.
181. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
182. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие. М: Владос, 2000. 240 с.
183. Чернявская Н.А. Метонимическое употребление абстрактных имен в детской речи // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: мат. междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН, 2015. С. 284–289.

184. Шаменов Б.М., Рочев В.В., Мельник И.О. Фразеология СМИ в словарном запасе молодежи // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: мат. VII Междунар. науч.-метод. конф. Омск: ОАИУ, 2021. С. 87–92.
185. Шанский Н.М., Иванов В.В. Современный русский язык: учебник: в 3 ч. М.: Просвещение, 1987. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография. 192 с.
186. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / ред. и коммент. Е.С. Истриной. Л.: Учпедгиз, 1941. 620 с.
187. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика. М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. 165 с.
188. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185–220.
189. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. На материале онтогенеза речи. М.: Наука, 1990. 165 с.
190. Шведова Н.В. Модальность уверенности / неуверенности (на примере модальных фразеологизмов с компонентами «бог» и «чёрт») // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах: сб. ст. участ. I междунар. науч. конф.; отв. ред. Д.В. Портнягин. Курган: КГУ, 2012. С. 195–198.
191. Шевченко Б.П., Сеитов М.С., Баймишев Х.Б., Шевченко А.Д. Кровеносная система и аппарат конечностей при динамических нагрузках в онтогенезе: монография. Челябинск: ЦНС, 2012. 176 с.
192. Шиганова Г.А., Юздова Л.П., Свиридова А.В. Освоение фразеологических единиц младшими школьниками: лингвокогнитивный подход // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 500–502.
193. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

194. Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово диалог: экспериментальные исследования. М.: Акад. гуманитарных исслед., 2006. 487 с.
195. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: учеб. пособие. М.: Академия, 1996. 409 с.
196. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. XII, 326 p.
197. Beck S.D., Weber A. Context and Literality in Idiom Processing: Evidence from Self-Paced Reading // Journal of Psycholinguistic Research. 2020. № 49. P. 837–863.
198. Bielova O. The Paradigm of Speech Ontogenesis as a Methodological Basis of Speech Development // Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. 2021. V. 1. № 6 (344). P. 207–223.
199. Bloom L., Lahey M. Language development and language disorders. New York: Cambridge, 1970. 655 p.
200. Bruner J. The Ontogenesis of Speech Acts // Journal of Child Language. 1975. V. 2. № 1. P. 1–19.
201. CHILDES (Child Language Data Exchange System) [Электронный ресурс]. URL: <https://childes.talkbank.org> (дата обращения: 11.02.2023).
202. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965. 251 p.
203. Eliseeva N., Marini A. Comprehension of idiomatic expressions by Russian-speaking preschoolers with typical development // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: тр. и мат. междунар. конф.: в 2 т. Казань: КФУ, 2016. Т. 2. С. 78-81.
204. Foster S.H. The communicative competence of young children. London, New York, 1990. 238 p.

205. Gibbs R.W. Nayak N.P., Bolton J.L., et al. Speakers' assumptions about the lexical flexibility of idioms // *Memory & Cognition*. 1989. № 17. P. 58–68.
206. Glucksberg S., Brown M., McGlone M.S. Conceptual metaphors are not automatically accessed during idiom comprehension // *Memory & Cognition*. 1993. № 21. P. 711–719.
207. Haviland S.E., Clark E.V. This man's father is my father's son': a study of the acquisition of English kin terms // *The onthogenesis of meaning*. Weisbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1979. P. 225–252.
208. Hsieh S.C.-Y., Hsu C.-C.N. Idiom Comprehension in Mandarin-Speaking Children // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2010. № 39. P. 505–522.
209. Hyams N. Missing Subjects in Early Child Language // *Handbook of Generative Approaches to Language acquisition. Studies in theoretical psycholinguistics* / Editors J. de Villiers, T. Roeper. London, New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2011. V. 41. P. 13–52.
210. Langlotz A. Idiomatic Creativity. A Cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English. Basel: University of Basel, 2006. 340 p.
211. Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye C. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature // *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2000. Vol. 35. № 2. P.165–188.
212. Lenneberg E. *The Biological Foundations of Language*. New York, London, Sydney, 1967. 489 p.
213. Levorato M.C., Nesi B., Cacciari C. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study // *Brain and Language*. 2005. № 91 (3). P. 303–314.
214. Liu D. *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York: Routledge, 2008. 224 p.

215. Marini A., Marotta L., Bulgheroni S., Fabbro F. Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12). Firenze, Italy: Giunti O.S., 2015.
216. McTear M. Children's Conversation. Oxford: Basil Blackwell, 1985. 295 p.
217. Miller K.A., Raney G.E., Demos A.P. Time to Throw in the Towel? No Evidence for Automatic Conceptual Metaphor Access in Idiom Processing // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2020. № 49. P. 885–913.
218. Philip W. Acquiring Knowledge of Universal Quantification // *Handbook of Generative Approaches to Language acquisition. Studies in theoretical psycholinguistics* / Editors J. de Villiers, T. Roeper. London, New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2011. V. 41. P. 351–394.
219. Ragnarsdottir H. The acquisition of kinship concepts. A cross-linguistic study // *Language and thought in development: Cross-linguistic studies*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996. P. 73–94.
220. Saban-Bezael R., Mashal N. Different Factors Predict Idiom Comprehension in Children and Adolescents with ASD and Typical Development // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. № 49. P. 4740–4750.
221. Snow C.E. Conversation with children // *Language acquisition: Studies in First Language Development*. New York: Cambridge University Press, 1986. P. 69–89.
222. Snyder L., Bates E., Bretherton I. Content and context in early lexical development // *Journal of child language*. 1981. № 8. P. 565–582.
223. Tomasello M. Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. 388 p.
224. Vulchanova M., Milburn E., Vulchanov V., et al. Boon or Burden? The Role of Compositional Meaning in Figurative Language Processing and Acquisition // *Journal of Logic, Language and Information*. 2019. № 28. P. 359–387.

225. Walenski M., Love T. The Real-Time Comprehension of Idioms by Typical Children, Children with Specific Language Impairment and Children with Autism // Journal of Speech Pathology & Therapy. 2018. V. 3. № 1. P. 130.

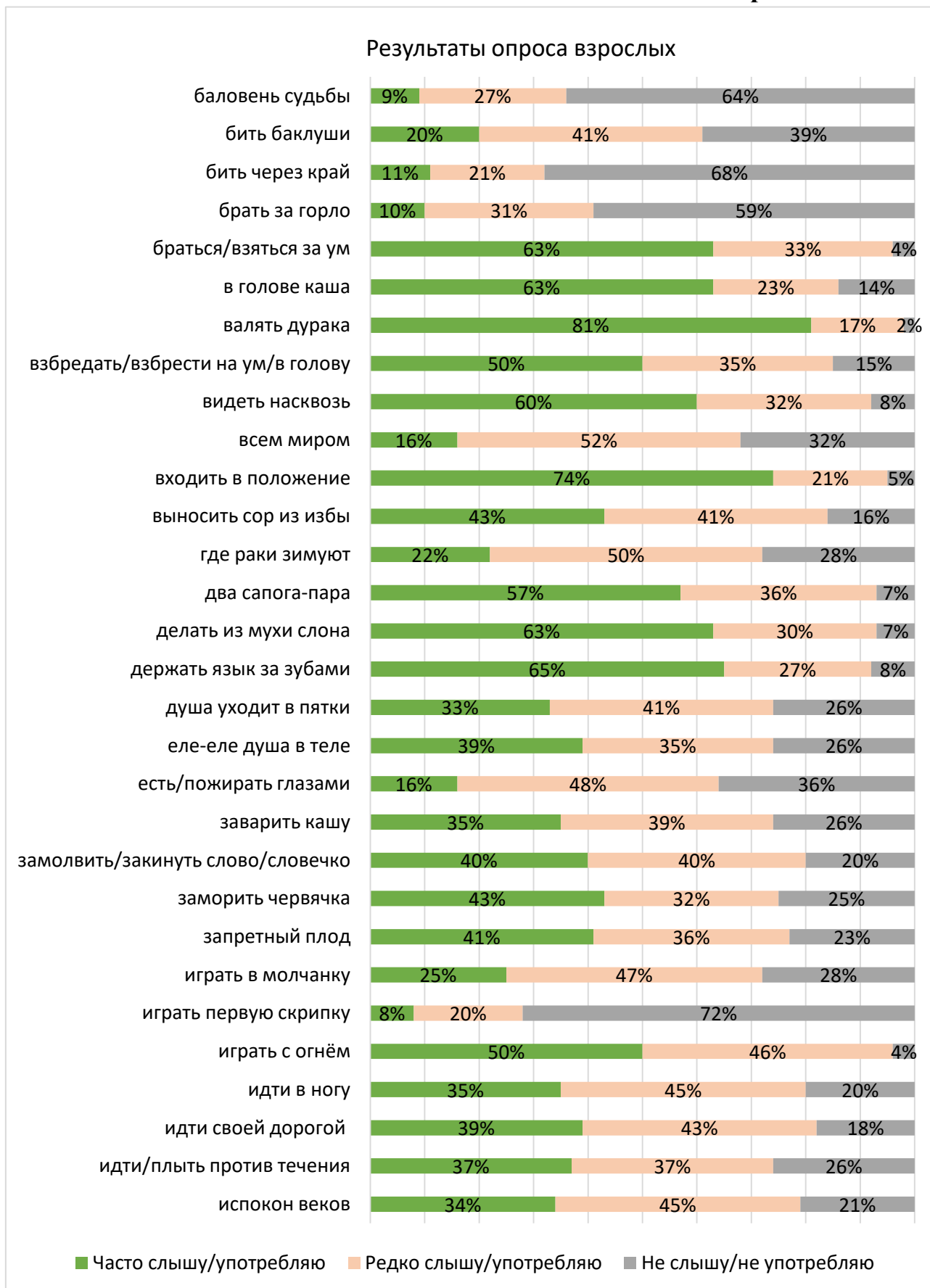
Список словарей и энциклопедий

226. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энц., 1969. 608 с.
227. БПС – Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева и др. / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
228. БЭС – Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М.С. Гиляров. М.: Сов. энц., 1986. 863 с.
229. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М.: Дрофа, 2000. 1233 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 17.02.2023).
230. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
231. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 512 с.
232. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984.
233. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с.
234. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 784 с.
235. ТСУ – Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 05.02.2023).

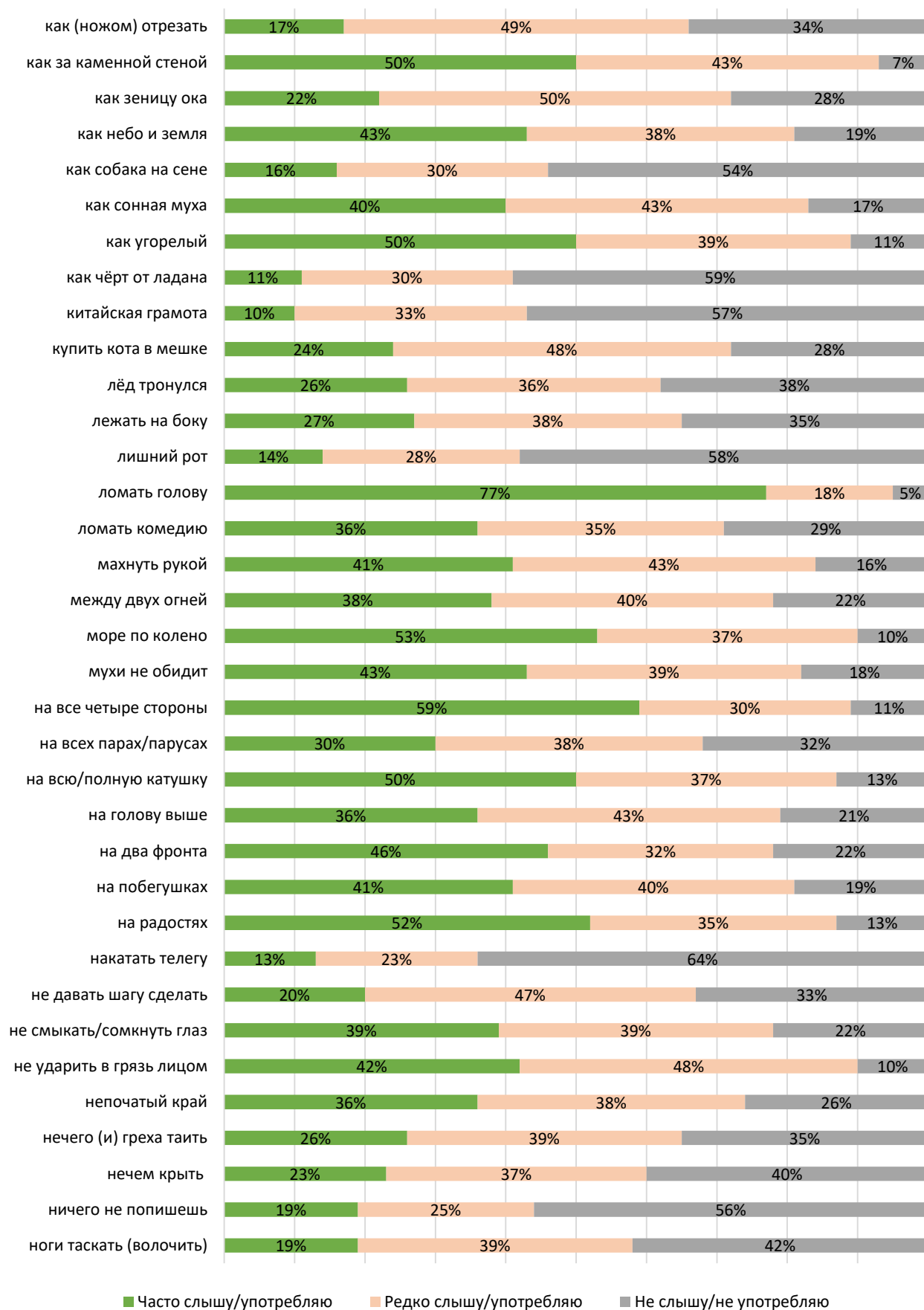
236. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.
237. ФЭС – Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
238. Харченко В.К. Словарь детской речи. Белгород: БГПИ, 1994. 254 с.
239. Цейтлин С.Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. München: Erlag Otto Sagner, 2001. 205 с.
240. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

Приложения

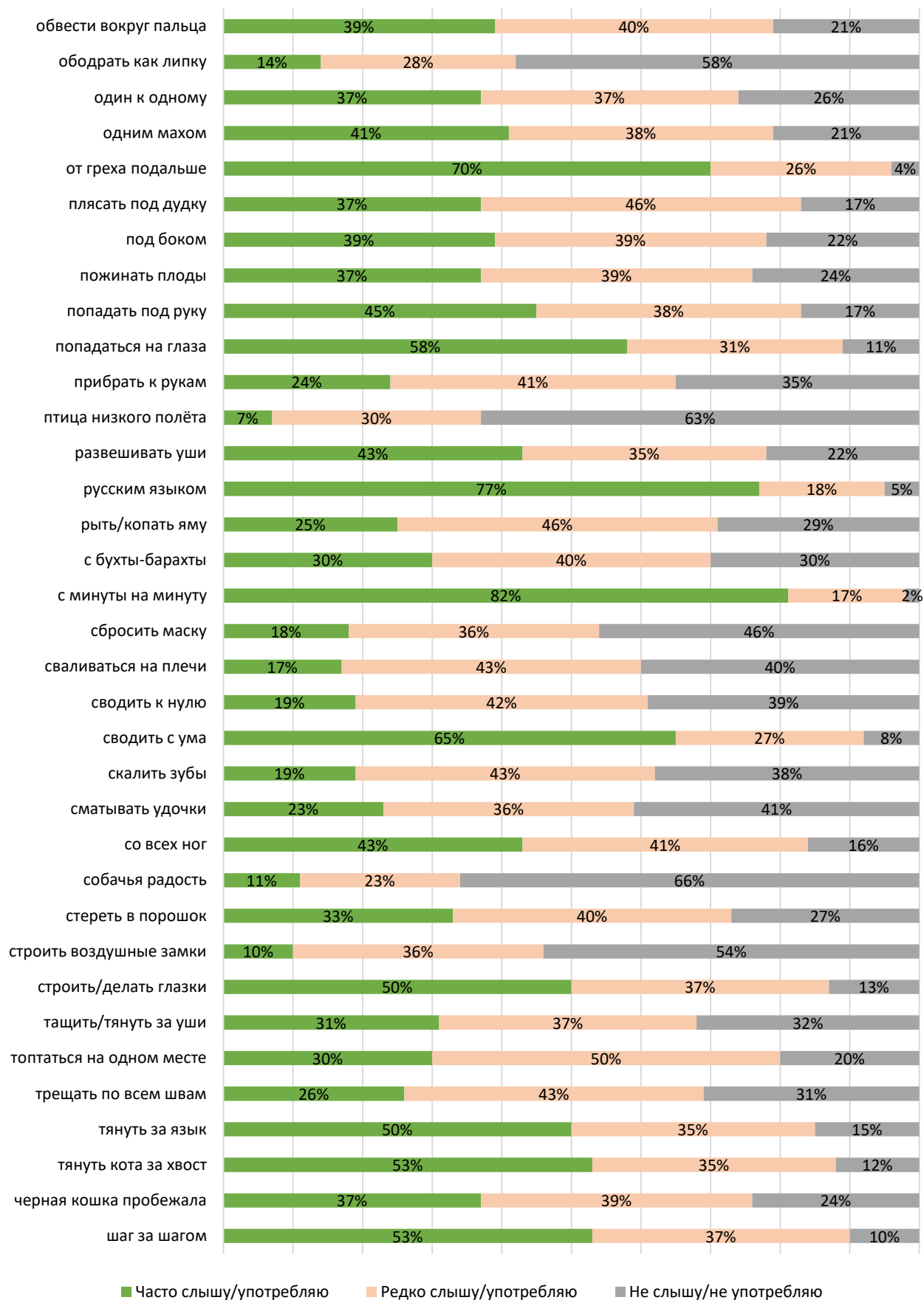
Приложение А



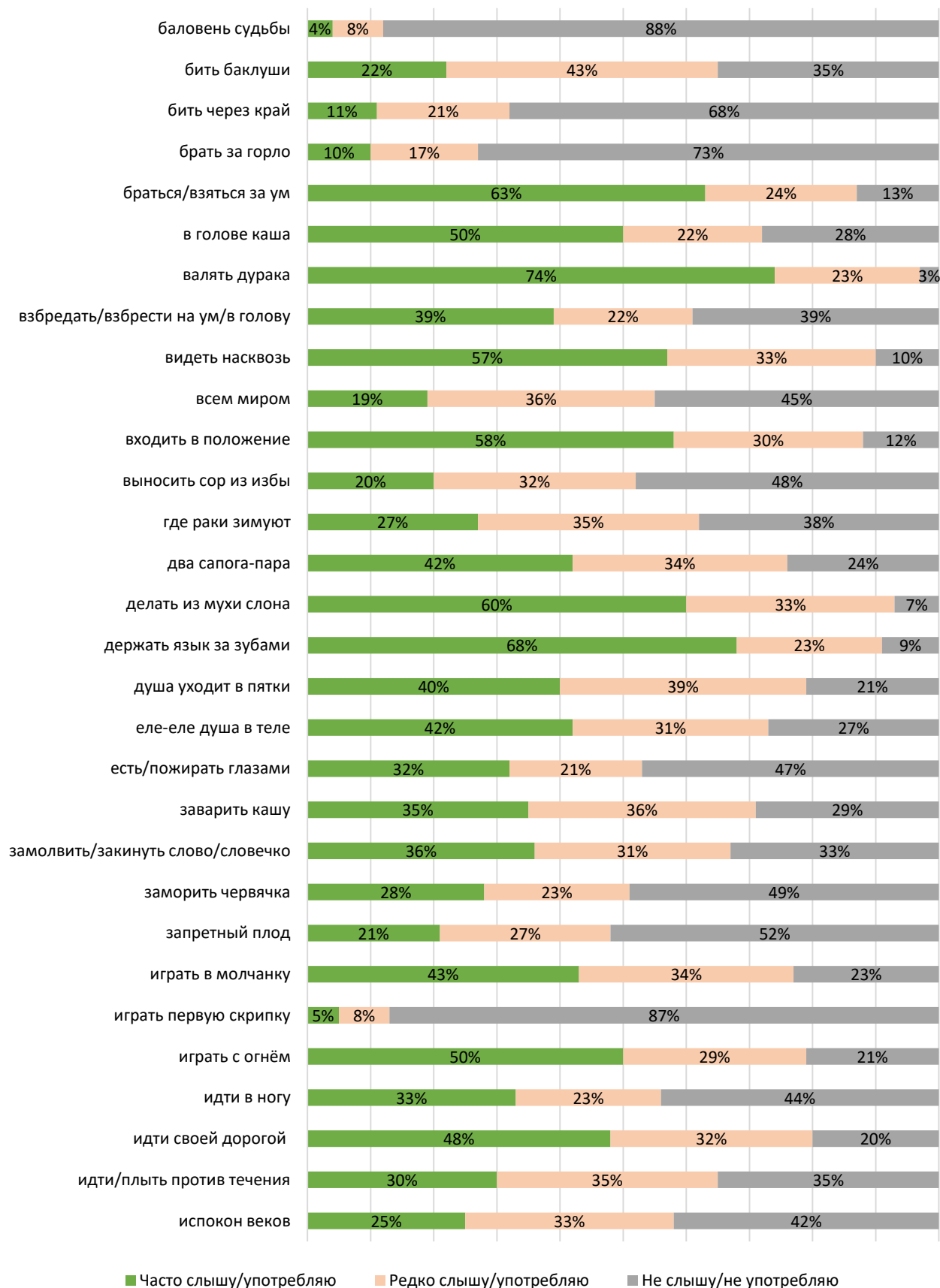
Результаты опроса взрослых (продолжение)



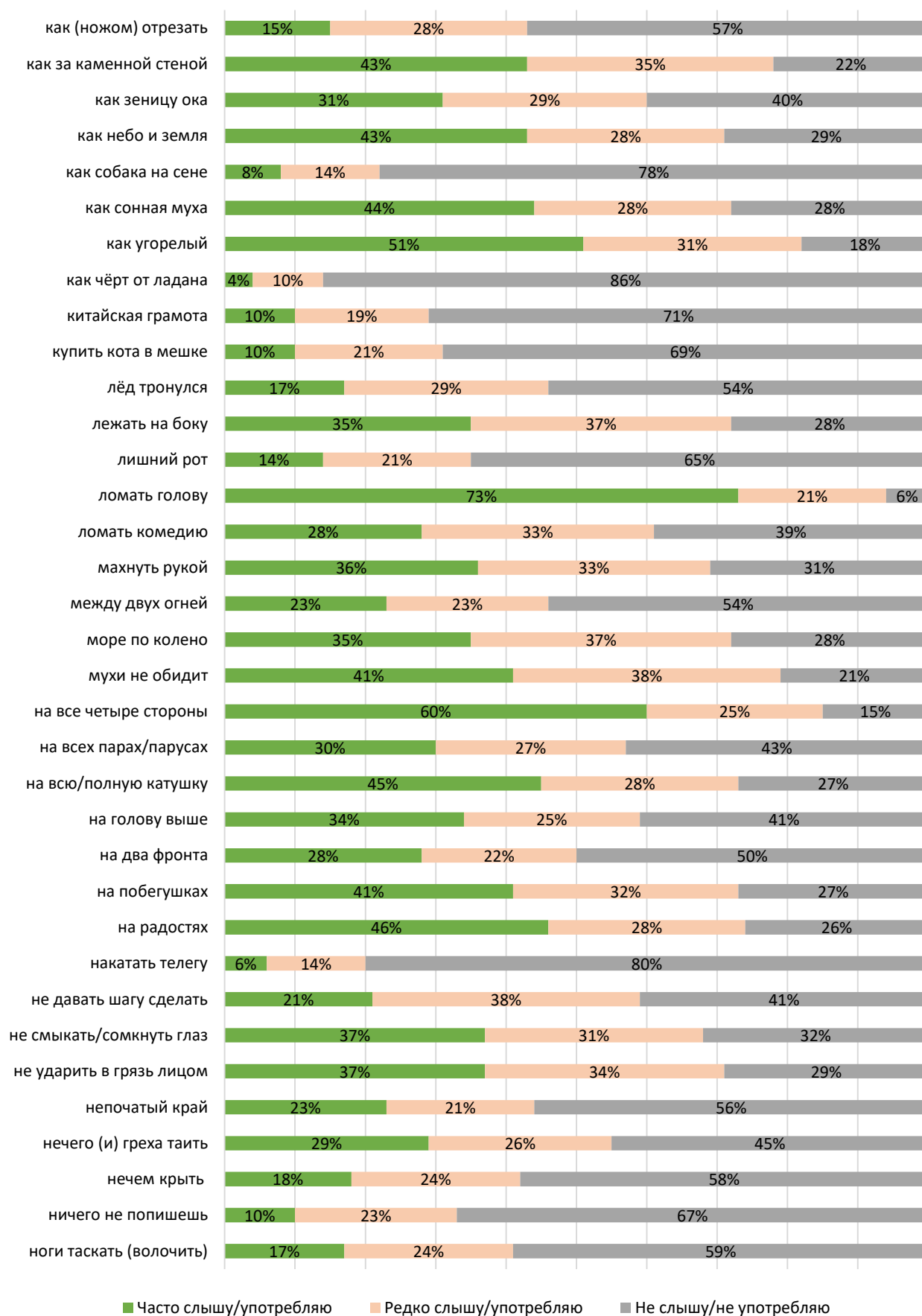
Результаты опроса взрослых (продолжение)



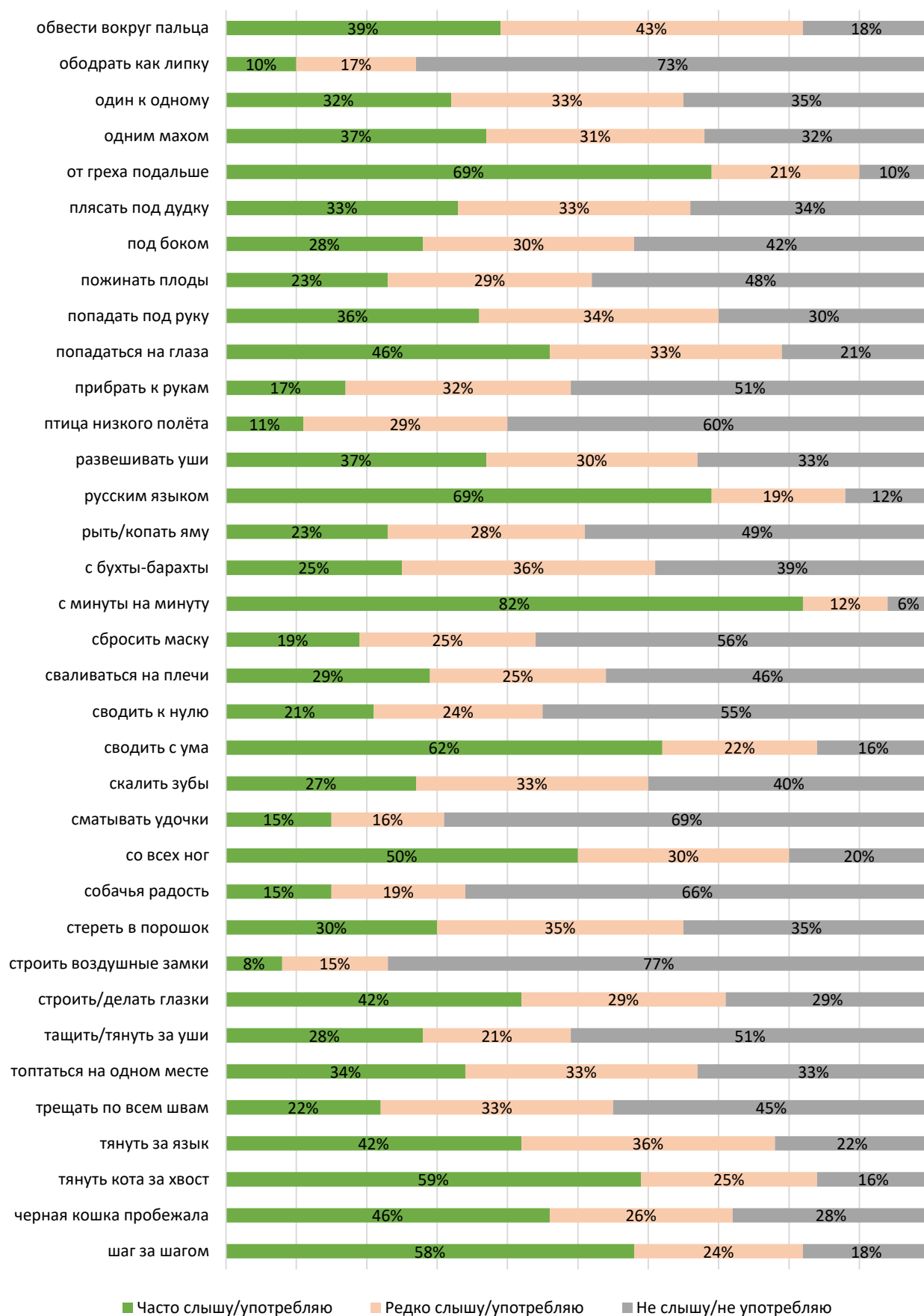
Результаты опроса подростков



Результаты опроса подростков (продолжение)



Результаты опроса подростков (продолжение)



Приложение В

Анкета. Задание 1 (для всех возрастных групп)

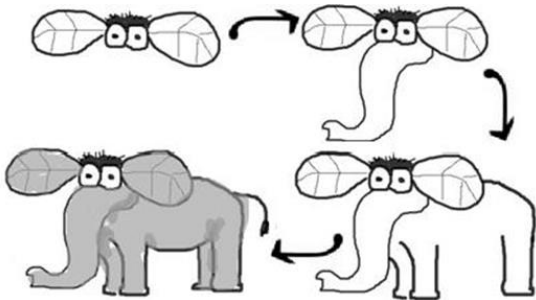
Пол _____

Возраст _____

Отгадайте фразеологизм, изображенный на картинке, и объясните его значение:



1.



2.



3.



4.



5.





9.

Задание 2 (для всех возрастных групп)

Выберите верное значение выражения:

1. «Валять дурака»

- А. Играть в куклы, неваляшки
- Б. Бездельничать, ничего не делать
- В. Катать по полу глупого человека

2. «Держать язык за зубами»

- А. Молчать, не говорить лишнего; быть осторожным в высказываниях
- Б. Не открывать рот, не показывать язык
- В. Обидеться, ни с кем не разговаривать

3. «Браться/взяться за ум»

- А. Приступить к какому-то делу
- Б. Схватиться руками за голову
- В. Становиться благоразумным, действовать рассудительней

4. «Играть с огнём»

- А. Поступать неосмотрительно, крайне неосторожно
- Б. Зажигать спичку, разводить костёр
- В. Тушить пожар, быть пожарным

5. «Видеть насквозь»

- А. Подсматривать, подслушивать
- Б. Смотреть через прозрачную ткань
- В. Хорошо знать, понимать все намерения кого-нибудь

6. «На все четыре стороны»

- А. Путешествовать по всему миру
- Б. Куда угодно, куда хочется (уходить, убираться, прогонять и т. п.)
- В. Приклеить, повесить что-то на все стены в комнате или доме

7. «Не ударить в грязь лицом»

- А. Стойко сражаться, справляться с трудностями
- Б. Не упасть в лужу
- В. Не оплошать, выполнив что-либо наилучшим образом, показать себя с лучшей стороны

8. «Махнуть рукой»

- А. Перестать обращать внимание на кого-либо или что-либо; перестать заниматься чем-либо
- Б. Помахать кому-то, поприветствовать
- В. Начать выполнять что-либо

9. «От греха подальше»

- А. Убежать от опасности
- Б. Отказаться от какого-либо дела, поступка, опасаясь нежелательных, опасных результатов
- В. Убрать, спрятать какую-то вещь

10. «Попадаться на глаза»

- А. Случайно привлекать к себе внимание кого-либо, быть замеченным
- Б. О песке, соринке, попавшей в глаз
- В. Встретиться с кем-либо

11. «С минуты на минуту»

- А. Очень скоро, в самое ближайшее время, вот-вот
- Б. Выполнять всё вовремя, в указанный срок
- В. О движении стрелок часов

12. «Два сапога – пара»

- А. Идеально подходящие друг другу люди
- Б. Один другого не лучше; по своим качествам похожи друг на друга
- В. Обувь одного размера и фасона

Задание 3 (для всех возрастных групп, кроме дошкольников)

Вставьте пропущенное слово в данное выражение и объясните его значение:

1. Выносить _____ из избы = _____
2. Душа _____ в пятки = _____
3. Еле-еле _____ в теле = _____
4. _____ в положение = _____
5. Плыть _____ течения = _____
6. Купить kota в _____ = _____
7. Как зеницу _____ = _____
8. Как сонная _____ = _____
9. _____ комедию = _____
10. Пожинать _____ = _____
11. Между _____ огней = _____
12. Плясать под _____ = _____
13. _____ махом = _____
14. На _____ парусах = _____
15. _____ в молчанку = _____

Приложение Г

Задание 3 для дошкольников. Короткие рассказы

1) Однажды дедушка загадал Саше загадку. Саша не смог её отгадать, а дедушка пообещал рассказать ему ответ только на следующий день. Саша плохо спал ночью: очень долго думал, размышлял над этой загадкой.

А) Шаг за шагом

Б) Ломать голову

В) Видеть насквозь

2) Мальчик Федя был очень любопытным, ему было всё интересно. Он задавал очень много вопросов своим родителям. Однажды его мама была занята, а Федя продолжал приставать к ней с расспросами. Она несколько раз объясняла ему, что ей нужно поработать, что поговорит с ним позже, а он всё никак не мог угомониться, будто бы не понимал её. А ведь мама ему всё понятно объяснила...

А) Русским языком

Б) Пожинать плоды

В) Развешивать уши

3) Кирилл и Тимофей – хулиганы. Они любили драться и обижать младших. А ещё они очень любили бегать. Однажды на прогулке они бегали так быстро, что воспитательница отругала их и велела больше так не вести себя.

А) Как небо и земля

Б) Как угорелый

В) Как зеницу ока

4) Родители Егора затеяли переезд. Целый день он помогал собирать вещи, носить и грузить коробки с вещами. Егор совсем забыл про домашнее задание в школе. На следующий день ему пришлось объяснять учительнице, почему он был не готов к уроку. Но она не отругала его, а поняла.

А) Входить в положение

Б) Перегнуть палку

В) Обвести вокруг пальца