

Истоки лингвостилистического своеобразия устных текстов детей младшего школьного возраста

Мякшева О.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов

Актуальность исследования связана с тем, что оно проводится на стыке нескольких научных парадигм в лингвистике: традиционной системно-структурной и сравнительно-сопоставительной парадигм, а также современной когнитивно-дискурсивной, онтолингвистической и психолингвистической парадигм. Объектом исследования является речь детей, которые только начинают полноценно общаться, в то время как цель — попытка описать структурную организацию создаваемых ими текстов и выявить источники формирования текстовой компетенции и дискурсивного мышления индивида.

Материал и методы. Исследовательский материал состоит из устных текстов девятилетнего мальчика, девятилетней девочки и семилетнего мальчика. Основными методами являются: системно-структурный, сравнительно-сопоставительный, лингвостилистический и контекстуальный анализ, дискурсивный анализ и метод лонгитюдного наблюдения.

Результаты и их обсуждение. В процессе наблюдения за речью детей в обозначенных аспектах было установлено, что развитие способности к созданию собственных текстов, помимо неоспоримой генетической предрасположенности, зависит от экстралингвистических факторов: возраста и пола ребёнка, его ближайшего социального окружения и источников контактов с миром (книги, театр, телевидение, музеи, школа, страна, дом, клубы, внеклассные занятия и т.д.).

Заключение. Проведённое исследование показало, что даже на этом раннем этапе процесс развития коммуникативной и текстовой компетенции индивида отражает особенности его языковой личности.

Ключевые слова: текст и его лингвостилистические особенности, дети младшего школьного возраста, системно-структурный метод, текстовая компетентность и дискурсивное мышление, развитие языковой личности.

(Ученые записки. — 2025. — Том 42. — С. 12–17)

The Sources of Linguostylistic Distinctiveness in Primary Schoolchildren Oral Texts

Myaksheva O.V.

Federal State Higher Education Establishment "N.G. Chernyshevsky National Research State University of Saratov", Saratov

The relevance of the study is tied to the fact that it is conducted at the intersection of several scientific paradigms in linguistics: the traditional systemic-structural and comparative-contrastive paradigms, and the modern cognitive-discursive, ontolinguistic, and psycholinguistic paradigms. The object of the study is the speech of children who are just beginning to communicate fully, while the goal is an attempt to describe the structural organization of the texts they produce and to identify the sources of the formation of an individual's textual competence and discursive thinking.

Material and methods. The research material consists of a nine-year-old boy's, a nine-year-old girl's, and a seven-year-old boy's oral texts. The primary methods are: systemic-structural, comparative-contrastive, linguostylistic and contextual analysis, discourse analysis, and the longitudinal observation method.

Findings and their discussion. In the process of observing the speech of children in the indicated aspects, it was found that the development of the ability to create their own texts, in addition to an undeniable genetic predisposition, depends on extralinguistic factors: the age and gender of the child, his closest social environment and sources of contact with the world (books, theater, television, museums, school, country, home, clubs, extracurricular activities, etc.).

Адрес для корреспонденции: e-mail: myaksheva.ov@gmail.com — О.В. Мякшева

Conclusion. *The study showed that even at this early stage, the process of development of the individual's communicative and textual competence reflects the characteristics of his linguistic personality.*

Key words: *text and its linguostylistic features, primary school-age children, systemic-structural method, textual competence and discursive thinking, developing linguistic personality.*

(Scientific notes. — 2025. — Vol. 42. — P. 12–17)

Перенос центра тяжести современных лингвистических исследований с изучения системно-структурной устроенности языка («...Язык <...> есть замкнутое целое и даёт базу для классификации. Отводя ему первое место среди всех и всяких явлений речевой деятельности, мы тем самым вносим естественный порядок в такую область, которая иначе разграничена быть не может» [1, с. 23]), далее — системно-структурных особенностей его функциональных разновидностей (в работах лингвистов второй половины XX века: А.Н. Васильевой, М.Н. Кожиной, О.Б. Сиротининой, Д.Н. Шмелева и др.) в самый широкий контекст существования языка позволили, в частности, обратить внимание на специфику формирования языковой способности и дискурсивного мышления у детей.

Психолингвисты утверждают: «...нормальное овладение языком гарантировано детям до шестилетнего возраста, и с этого момента оно всё больше и больше ставится под угрозу <...> Вероятные причины этого — возрастные изменения в мозге, такие как уменьшение уровня метаболизма и количества нейронов на протяжении младшего школьного возраста» [2, с. 279]. Формирование знаний о языковой устроенности завершается, по их мнению, следующим: «Как только от окружающих взрослых были усвоены детали местного языка, дальнейшая способность к обучению (помимо усвоения лексики) будет избыточной» [2, с. 281].

За периодом освоения фонетики, лексики, грамматической устроенности языковой системы («стадия самонаучения языку как системе» [3, с. 307]) следует формирование способности к общению текстами, ребёнок вступает в фазу создания собственных текстов.

Актуальность исследования связана с тем, что оно выполнено в аспекте нескольких научных парадигм в лингвистике: традиционных системно-структурной и сравнительно-сопоставительной, современных, антропоцентрических по своей сущности, дискурсивно-когнитивной, онто- и психолингвистической. Объектом исследования являются устные спонтанные тексты детей, только вступающих полноценно в речевую коммуникацию, а целью — попытка описания речевой устроенности создаваемых ими текстов и на этой основе выяснения природы формирования у ребёнка текстовой компетенции и дискурсивного мышления.

Материал и методы. Материалом исследования послужили устные спонтанные тексты девятилетних мальчика и девочки и семилетнего мальчика,

созданные детьми после прогулки к берегу реки Волги на основе визуального материала, названного нами «Приключения сомика». Выбор визуального материала в качестве источника создания текста обоснован таким мнением относительно особенностей формирования целостных речевых произведений детьми младшего школьного возраста: «Без опоры на наглядно созерцаемые или воображаемые факты или явления ребёнок ещё не в состоянии строить речевые произведения, содержащие текстовые смыслы» [3, с. 307]. Основными методами, с помощью которых проводилось исследование, являются: давно и надёжно зарекомендовавшие себя системно-структурный и сравнительно-сопоставительный, современные — лингвостилистического и контекстуального анализа, дискурс-анализ, методика лонгитюдных наблюдений.

Результаты и их обсуждение. Назовём авторов созданных рассказов: девятилетние Андрей и Варя, семилетний Толик. Варя и Толик — родные брат и сестра, Андрей — их двоюродный брат.

Начнём с текста Толика, поскольку именно в нём фактическая информация, раскрывающая тему, составляет основу повествования: *Мы с бабушкой / Андреем и Варей шли по... / набережной и увидели / как змея тащит сомика на берег // и мы... / бабушка решила что / надо спасти сомика и сказала чтоб мы кидали камни // мы кидали а... // и потом змея уползла а бабушка толкнула сомика в воду и он поплыл дальше.*

Проведём лингвостилистический анализ текста, расширяя его «почему»-составляющей (то есть используя так понимаемый нами дискурс-анализ). Текст состоит из 4 высказываний. В первом из них в форме сложноподчинённого предложения с придаточным изъяснительным *мы с бабушкой Андреем и Варей шли по... / набережной и увидели / как змея тащит сомика на берег* даётся исходная информация, порядок слов объективный, нейтральный, изобразительный элемент в описании, безусловно, не сознательно с точки зрения стратегии текстообразования, но интуитивно обоснованно, выражен употреблением глагола (*тащит*) в форме настоящего, а не прошедшего времени, так называемого «настоящего живого описания». Далее наблюдаем самоперебив (*и мы*), и, вместо продолжения описания ситуации, мальчик вводит аргументирующую к дальнейшему поведению детей фразу (*бабушка решила что / надо спасти сомика и сказала чтоб мы кидали камни*). В последней части этого высказывания не замещена позиция дополнения-обстоятельства *в змею*, для ребёнка это кажется очевидным, читатель же воспринимает

не вербализованный в тексте смысл из первого придаточного (*надо спасти сомика*).

В следующем высказывании в форме двусоставного предложения с субъектом — *мы* (то есть дети) констатируется длительное действие в форме глагола несовершенного вида прошедшего времени *кидали* (замечу, что бабушкой был употреблен другой глагол — *бросайте*, ребёнок выбрал более употребительный в детской среде). Текст заканчивается высказыванием из цепочки предикативных частей, связанных последовательной связью с временной и причинно обусловленной зависимостью, представляющих собой двусоставные структуры с субъектами и их действиями, последовательно: *змея уползла; бабушка толкнула сомика в воду; он поплыл дальше*.

К.Ф. Седов, проведя психолингвистические эксперименты с тремя группами детей школьного возраста: 6–7, 10–11, 15–16 лет, пришёл к выводу, что в группе 6–7 лет подавляющее количество детей (97%) при составлении рассказа по картинке создали речевое образование «из набора не связанных между собой, но связанных с изображаемой в тексте ситуацией предложений» [3, с. 267]. Нам представляется, что семилетний Толик, используя рассмотренные выше структуры для логичного развёртывания мысли, допуская эллипсис объекта — обстоятельства («в змею»), соблюдая видо-временную соотнесённость глагольных форм (за исключением глагола настоящего времени «живого описания»), строго проводя местоименную замену: *мы с бабушкой, Андреем и Варей — мы; сомика — он*, создал композиционно завершённый текст. Межфразовый коннектор — местоименное наречие *потом* — в последнем высказывании, подчёркивающий временную последовательность событий, является косвенной приметой завершения текста.

Однако стоит указать на неточности отображения ситуации, связанные с не всегда верным выбором лексем, которые демонстрируют ещё недостаточный опыт в использовании имеющегося в ментальной матрице ребёнка лексикона (здесь уместно напомнить мнение С. Пинкера о том, что постижение лексики продолжается у ребёнка и после шестилетнего возраста, в отличие от освоения других языковых уровней [2, с. 281]). Дети шли не *по набережной* Волги, а по её берегу. Возможно, выбор словоупотребления *по набережной* связан с тем, что эти дети часто гуляют по набережной Волги в любое время года, поэтому лексема *набережная* находится у них в актуальной части лексической матрицы. На берег Волги за городом дети выбрались впервые за шесть предшествующих месяцев, только в мае. Не совсем точным можно считать употребление глагола *уползла* (*змея уползла*), в действительности она уплыла, но ребёнку, страстно увлекающемуся изучением фауны (например, по внешнему виду и особенностям поведения он легко отличит бизона от овцебыка), сочетание номинации пресмыкающегося с глаголом *ползти* в спонтанном высказывании оказалось более уместным.

Второй устный спонтанный текст принадлежит девятилетней девочке Варе: *Ну вот так / мы шли / на Волгу чтобы побросать камешки / но увидели мы змею и маленького сомика // змея хо... тащила сомика на берег // сначала мы просто смотрели / что будет // а потом нам стало сомика жалко и мы начали в змею бросать камни // в итоге змея уплыла а сомик лежал // бабушка его чуть-чуть палкой отодвинула и он поплыл ну к себе домой в Волгу / и живой остался / вот как мы спасли сомика // конец!*

В тексте Вари 9 высказываний, причём первое и последнее являются обрамляющими основную информацию, то есть выполняющими метатекстовую роль: *Ну вот так; конец*. К.Ф. Седов считает, что употребление таких текстовых единиц — показатель формирования дискурсивного мышления [3, с. 267].

Перейдём к лингвостилистическому анализу текста. Первое из отражающих фактическое содержание текста высказывание — полипредикативное, союзное с подчинительной (придаточное цели (*чтобы побросать камешки*) и сочинительной (с отношениями противительно-уступительными: *мы шли / на Волгу, чтобы побросать камни но увидели мы змею и маленького сомика*). Субъектами высказываний являются бабушка и дети (*мы*), объектами — *сомик и змея*. Второе — монопредикативное, с субъектом *змея*, её действием *тащила* с указанием на конечный пункт движения — действия *на берег*. Третье полипредикативное снова возвращает к субъекту восприятия *мы* (*мы смотрели*) с указанием в придаточном на гипотетическое развитие ситуации (*что будет*). Далее в тексте употреблён коннектор связи *а потом* (указание на временную последовательность событий) и безличное предложение, характеризующее душевное состояние наблюдателей (*нам стало сомика жалко*) и мотивирующее дальнейшие действия: *мы начали в змею бросать камни*. Пятое высказывание с коннектором *в итоге*, содержащим семантику логического разрешения ситуации, имеет в качестве входящих предикативных единиц сначала двусоставное с субъектом *змея* и действием — движением *уплыла*, затем — двусоставное с субъектом *сомик* и сказуемым со значением местоположения в пространстве *лежал*. Шестое полипредикативное высказывание с сочинительным соединительным союзом *и* между частями содержит в монопредикативных частях две информации: действия бабушки, которая *его чуть-чуть палкой отодвинула*, и сомика: *он поплыл ну к себе домой в Волгу*. Думается, распространители *к себе домой в Волгу* выражают не только фактическую информацию, но передают субъективно-модальное значение — счастливого для сомика разрешения ситуации, что подтверждается употреблённой Варей присоединительной структурой: *и живой остался*. Седьмое высказывание является оценочным, характеризующим действия детей как их нравственный поступок: *вот как мы спасли сомика*. Кстати, интересно, что смысл ‘спасение сомика’ у Толика был выражен, что соответствовало действительности,

как желательный в устах бабушки (*бабушка решила что / надо спасти сомика*), а у Вари фраза *вот как мы спасли сомика* является уже результатом «скрытых (латентных) механизмов внутренней речи, управляющих порождением и пониманием устных дискурсов» [3, с. 265]. Порядок слов в основном нейтральный, но встречается характерный для разговорной речи более свободный вариант: *а потом нам стало сомика жалко* (вместо *нам стало жалко сомика*; *и мы начали в змею бросать* камни (вместо *бросать в змею*)).

Если говорить о характеристике текста в отношении передачи фактической точности в изображении ситуации, её полноты и «сопутствующих» мыслей, то здесь наблюдаем как общее с Толиком: *мы шли / на Волгу; увидели мы змею и <...> сомика; змея хо... тащила сомика на берег; мы начали в змею бросать камни; змея уплыла; бабушка его <...> отодвинула; он поплыл*, — так и некоторые отличия. Они касаются того, что девочка расширила информацию: указала на цель похода (*чтобы побросать камешки*), уточнила поведение наблюдателей: *сначала мы просто смотрели / что будет*, обозначила отношение к герою рассказа — сомику: *нам стало сомика жалко* и роль детей в дальнейшей судьбе рыбки: *и живой осталась / вот как мы спасли сомика*. Необходимо указать и на то, что в рассказе Вари, в отличие от рассказа Толика, имеются слова — уточняющие характеристики героев повествования (*маленький сомик*) и их действий (*чуть-чуть отодвинула*). Эти распространители не только конкретизируют информацию, но и выражают отношение девочки к отображаемому: в семантике выбранного прилагательного *маленький* содержится элемент сочувствия к нему, то же сочувствие угадывается в наречии *чуть-чуть* в сочетании с глаголом *отодвинула* — отображение бережного отношения к пострадавшей рыбке.

Интересным представляется и выбор Варей интонационного рисунка фраз устного текста: сказительный, с ярким волнообразным интонированием концов синтагм (*мы шли / на Волгу(!) чтобы побросать камешки!* / *но увидели мы змею(!) и маленького сомика(!) // змея хо... тащила сомика на берег(!)* и т.д. Сказительность поддерживается повтором (*мы – мы*), заключительное *конец!* произнесено с ударением на каждом слоге, на высокой, немного игривой ноте. Этот дискурсив композиционно завершает текст и меняет его субъективно-модальную тональность с сочувствующей на беспечно-веселую ('выполнена работа, можно отдыхать').

Примеров неточного употребления слов в тексте Вари не обнаружено, мы связываем это с тем, что Варя вступила в фазу активного речевого общения с окружающими к году, Толик — в два с половиной года [4, с. 7–16; 23–52]. Думается, что более длительная у Вари речевая практика могла повлиять на её качественную «внешнюю» речь.

Перейдём к анализу устного текста Андрея, сначала приведём его целиком: *26-е мая // побережье*

Волги // мы / я / Варя / Толик и моя бабушка / сидели на берегу Волги // солнечные часы / если бы они были / показывали где-то 3 часа дня // потому что я точное время не мог вспомнить // Варя с Толиком делали башенку из песка и камешков / я кидал блинчики // ещё немного и превращусь в котлету по-киевски без гарнира // и тут я заметил странное существо приближающееся к берегу // баба Варя Толик идите сюда / закричал я // ну мы разобрались что это Уж / который схватил сомика и тащит его на берег / и хочет позавтракать // мы с Варей и Толиком / когда уж подплыл к берегу / мы с Варей и Толиком начали в него кидать камушки // он испугался и убежал // мы подошли к сомику и начали его осматривать // он был... бабушка предложила отправить... / взять его и сделать из него уху / но мы не согласились / а Толик сказал / что он и так много всего пережил / и мы его отпустили.

В тексте Андрея 11 высказываний. Ребёнок, как представляется, уже с первых фраз — номинативных предложений, близких к именительным темы (*26-е мая // побережье Волги*), — пытается создать оригинальный текст и выйти за пределы простого словесного изложения увиденного.

В основном в тексте употреблены высказывания, содержащие фактическую информацию, однако в более расширенном варианте, чем в двух предыдущих рассказах, например: *Варя с Толиком делали башенку из песка и камешков / я кидал блинчики; мы подошли к сомику и начали его осматривать; тут я заметил странное существо приближающееся к берегу*. Иногда эта информация сопровождается додумыванием будущих событий: *который схватил сомика и тащит его на берег / и хочет позавтракать*.

Эти высказывания структурно представляют собой сложноподчинённые с придаточными: изъяснительными *ну мы разобрались что это уж; Толик сказал / что он и так много всего пережил / пережил; определительным это уж / который схватил сомика и тащит его на берег / и хочет позавтракать; обстоятельственным времени мы с Варей и Толиком / когда уж подплыл к берегу / мы с Варей и Толиком начали в него кидать камушки; сложносочинённые, с противительным: бабушка предложила отправить / взять его и сделать из него уху / но мы не согласились; соединительно-результативным: а Толик сказал <...> / и мы его отпустили: бессоюзные: // Варя с Толиком делали башенку из песка и камешков / я кидал блинчики; мы с Варей и Толиком начали в него кидать камушки / он испугался и убежал; мы подошли к сомику и начали его осматривать и т.д.; монопредикативные, например: *мы / я / Варя / Толик и моя бабушка / сидели на берегу Волги*. Строго соблюдена в них видо-временная соотносённость глагольных форм (кроме оживляющих повествование форм глаголов «живого описания»: *это уж / который схватил сомика и тащит его на берег / и хочет позавтракать*), местоименная замена (напр.:*

что это *Уж / который схватил сомика и тащит его на берег /*), порядок слов нейтральный.

Особенностью текста Андрея является употреблённые в нём структуры, разнообразящие синтаксис повествовательного текста. Во-первых, это высказывание с прямой речью (*баба Варя Толик идите сюда / закричал я*), во-вторых, элементы, привносящие в текст субъективно-модальные смыслы. Первая вставка *солнечные часы / если бы они были / показывали где-то 3 часа дня* демонстрирует достаточно широкий для этого возраста кругозор ребёнка, следующая *потому что я точное время не мог вспомнить* отражает скрытые механизмы внутренней речи при обработке визуальной информации в словесную и её обдумывании. Эта фраза, вероятно, «вынута» из внутренней речи, ещё линейно не обработана и, предполагая, содержит объяснения того, почему не указано, наряду с датой, точное время прогулки. Вставка *ещё немного и превращусь в котлету по-киевски без гарнира* содержит по-детски наивное, но уже стремление быть интересным. Эта вставка, в основе которой лежит образное сравнение, грамматически и интонационно выбивается из ткани повествования: первая часть (*ещё немного и*) представляет собой динамичную «приставку» разговорной окраски, глагол *превращусь* употреблён в форме будущего времени, наблюдаем эллипсис подлежащего.

Только в тексте Андрея встречается причастие, не характерное для устной спонтанной речи: *существо приближающееся к берегу*. Андрей в процессе строительства своего языка более всех детей тяготел к употреблению «книжных» оборотов (подробнее об этом: [4, с. 76–90]). Последний фрагмент текста, плотный по смысловой нагрузке и отражающий затруднения в подборе слов: *бабушка предложила отпавить... / взять его и сделать из него уху / но мы не согласились / а Толик сказал / что он и так много всего пережил / не пережил // и мы его отпустили* — вероятно, демонстрирует стремление уже уставшего от интеллектуальной работы ребёнка закончить рассказ. Актуализация информации о предложении бабушки, скорее всего, связана с тем, что оставила травмирующий след в его памяти.

Заметим повтор с разным ударением глагола при цитировании фразы Толика: *пережил / не пережил*, доказывающий требовательность Андрея к ясности собственной речи. По всей видимости, ребёнок почувствовал, что при первом варианте ударения слушающими может быть воспринят иной смысл: «пережить» — 1. ‘Прожить дольше кого-, чего-л.’ (а не тот, который он стремился передать: 5. ‘Найти в себе силы перенести что-л., выдержать, вытерпеть’¹).

Стремление создать выразительное речевое произведение отразилось в том, что нередко перед новым высказыванием Андрей делал длинные паузы,

а также не всегда сразу и точно подбирал слова (*побережье Волги* вместо «берег Волги»; об уже — *он испугался и убежал* вместо «уплыл»; *сделать из него уху*). Выбор глагола в фразе *сделать из него уху* (вместо *приготовить*) отражает небольшой опыт ребёнка в речевой среде, связанной с кулинарией.

Обратим внимание на то, что Андрей единственный последовательно называл змею ужом. Объяснения тому мы можем дать следующие: во-первых, Андрей всегда в период освоения языка как системы стремился к точности выражений (см. об этом: [4, с. 85]), во-вторых, даже само употребление слова *змея* при рассказе об увиденном ему кажется опасным, устрашающим: он проводит много времени на даче, где иногда появляются змеи, и давно выяснил, что это безобидные ужи, и этим всегда себя успокаивал.

Некоторые речевые черты рассказа Андрея могут быть поняты, если принять во внимание то, что Андрей — единственный ребёнок в семье: в его тексте активно используется местоимение *я* (*я* — 5 раз, *мы* — 7 раз), у Вари и Толика — только *мы*, в их семье трое детей. Подобным аргументом можно объяснить и выбор притяжательного местоимения *моя* (вместо *наша*) в следующем фрагменте: *мы / я / Варя / Толик и моя бабушка / сидели на берегу Волги*.

Заключение. Проведённое исследование продемонстрировало, что формирование способности к созданию собственных текстов находится, помимо не подвергаемой сомнению сфере генетической обусловленности, под влиянием экстралингвистических факторов: возраста и пола, ближайшего окружения (инпута), источников контакта с миром (школа, книга, театр, телевидение, музеи, кружки и секции и т.д.).

Системно-структурный метод, который являлся базовым в данном исследовании, на наш взгляд, демонстрирует то, как эффективны для текстового анализа его результаты. Следование детальной языковой интерпретации речевого материала при расширении аргументационной составляющей анализа позволяет результативно двигаться в направлении постижения языковых механизмов, работающих при создании текста и помогающих проникнуть в тайны мыслительной деятельности человека.

Именно этот метод дал возможность объяснить, например, усложнение с возрастом синтаксиса повествования, ср. у Толика и Андрея (о роли возрастного фактора см.: [5]), введение девочкой в линейный ряд структур с семантикой изложения фактической информации личностно-модальных смыслов сочувствия, жалости (*нам стало сомика жалко; живой остался; вот как мы спасли сомика, маленький сомик, чуть-чуть отодвинула*).

Если обратить внимание на лексикон текстов, то, например, предметная «картинка» текстов Толика и Андрея вполне убедительно показывают формирование с возрастом дискурсивного мышления. В тексте Толика предметный ряд номинаций в объектно-субъектных синтаксических позициях (кроме

¹Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецова. — М.: Ридерз Дайджест, 2004. — С. 508.

имён собственных) таков: *бабушка, набережная, змея, сомик, камни, вода*; у Андрея уже несколько иной: *побережье, бабушка, солнечные часы, башенка, песок, камешки, котлета по-киевски, существо, сомик, уж, уха*.

Нельзя не указать на то, что всякий текст является отражением языковой личности индивида. Размышляя об аутентичном художественном тексте как источнике сведений об этнической и культурной идентичности личности, И.П. Зайцева и И.А. Соловьёва пишут: «При коммуникативно-речевом взаимодействии с другими членами социума <...> любая личность практически всегда в той или иной мере демонстрирует собственную культурную и / или этническую идентичность, что, как правило, находит отражение в идентичности языковой, которую, как представляется, точнее обозначить как лингвокультурная идентичность. Такого рода идентичность воплощается в речевом “оформлении” коммуникативно-речевого процесса, причём не только в выборе собственно языка коммуникации, но и в характере использования образных средств <...>» [6, с. 55–56].

К.Ф. Седов, рассматривая пути развития дискурсивного мышления человека, акцентирует внимание на том, что это процесс, «сопровождающий социально-интеллектуальное становление личности, в котором в ходе интериоризации внешнеречевых форм во внутриречевые наблюдается всё большее сближение текстовых способов моделирования действительности и глубинных когнитивно-мыслительных процессов» [7, с. 237].

Лингвостилистический анализ текстов детей показал, что уже в младшем школьном возрасте форми-

руется языковая личность ребёнка, а существование внешнеречевых и внутриречевых форм доказывается всякого рода отступлениями от нормы при формировании ребёнком собственного текста.

Литература

1. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. — URL: <https://urait.ru/bcode/564393> (дата обращения: 04.09.2025).
2. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 456 с.
3. Седов, К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика / К.Ф. Седов. — М.: Изд. дом «ЯСК», 2016. — 440 с.
4. Мякшева, О.В. «Мне не до смеха — мне до страха» (речевое развитие ребёнка от первого слова до семи лет) / О.В. Мякшева. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2022. — 112 с.
5. Байкулова, А.Н. Текст и уровень развития языковой личности / А.Н. Байкулова // Вопросы стилистики: межвуз. сб. науч. тр. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1998. — Вып. 27. Человек и текст. — С. 196–200.
6. Зайцева, И.П. Аутентичный художественный текст как источник сведений об этнической и культурной идентичности личности / И.П. Зайцева, И.А. Соловьёва // Специфика преподавания родного и неродного языков в различных коммуникативно-речевых средах: сб. науч. ст. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.П. Зайцева (гл. ред) [и др.]. — Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. — С. 62–71. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/45166> (дата обращения: 04.09.2025).
7. Седов, К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека: учеб. пособие / К.Ф. Седов. — М.: Лабиринт, 2008. — 320 с.

Поступила в редакцию 07.10.2025