

Освоение русскоязычными детьми стилистического компонента языковой способности

М. Б. Елисеева

Mastering stylistic component of language competence by Russian-speaking children

M. B. Eliseeva

Марина Борисовна Елисеева – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой языкового и литературного образования ребенка; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

E-mail: melyseeva@yandex.ru

Статья поступила: 25.02.2025. Принята к печати: 25.03.2025

«Старинное», «ругательное», «более понятное» – когда дети начинают видеть разницу между стилистически окрашенными словами? Из каких источников ребенок черпает это знание? Освоение ребенком стилистических возможностей русского языка проходит три этапа. После двух с половиной лет ребенок начинает имитировать стилистически окрашенную лексику, не осознавая стилистических различий: стилистически окрашенные и нейтральные слова воспринимаются и употребляются ребенком как полные синонимы. После пяти лет происходит осознание ребенком стилистической окраски слов, о чем свидетельствует повышенный интерес ребенка к контрастно окрашенной лексике – грубой и ласковой. Старшие дошкольники довольно легко выделяют устаревшую лексику. Выбор слов определяется не только задачей непосредственной передачи информации, но и теми условиями, той ситуацией, в которой происходит речевое общение. К 8–9 годам, осознав этот факт как существование различных сфер употребления слов, ребенок может перестать употреблять слова, усвоенные им из книг, в своей разговорной речи, и они переходят в пассивный лексикон. Главный источник освоения ребенком стилистики родного языка – язык художественной литературы. Источником стилистики являются также научно-познавательные и научно-художественные контексты. Это не только литература, но и кино, мультипликация, театр, музеи. Инпуте может дать возможность усвоить стилистически окрашенную лексику, в том числе книжную и разговорную «олитературенную».

Ключевые слова: стилистика, язык художественной литературы, разговорная речь, речевой онтогенез, освоение стилистики ребенком

УДК 811.161.1:81`38

Marina B. Eliseeva – Cand. Sci. in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Children's Language and Literary Education; Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: 0000-0003-0564-668X

Received: 25.02.2025. Accepted for publication: 25.03.2025

When do children begin to discern differences between stylistically colored words such as “old-fashioned,” “abusive,” or “more understandable”? From which sources do they acquire this knowledge? The development of a child's mastery of the stylistic nuances of the Russian language typically unfolds in three distinct stages. By approximately two and a half years of age, children start to imitate stylistically marked vocabulary; however, at this stage, they do not yet recognize stylistic distinctions. Stylistically colored and neutral words are perceived and used interchangeably, effectively as complete synonyms. By the age of five, children begin to develop an awareness of stylistic coloring, as evidenced by their growing interest in vocabulary with contrasting stylistic connotations, such as rude versus affectionate terms. Older preschoolers demonstrate a relatively easy ability to identify obsolete or archaic vocabulary. The choice of words by children is influenced not only by the communicative goal of conveying information but also by the situational context in which verbal interaction occurs. By the ages of eight to nine, children begin to understand the existence of different spheres of word usage. Consequently, they may cease to use certain words learned primarily from books in their everyday spoken language, relegating these words to passive vocabulary. The primary source from which children acquire stylistic competence in their native language is the language of fiction. Additionally, scientific-cognitive and scientific-artistic contexts contribute to the development of stylistic awareness. These sources encompass not only literature but also cinema, animation, theater, and museum experiences. Exposure to these varied inputs facilitates the acquisition of stylistically colored vocabulary, including both literary and colloquial “literary” registers.

Keywords: stylistics, language of fiction, colloquial speech, speech ontogenesis, acquisition of stylistics by children

OECD: 6.020Y

V

Постановка проблемы. Стилистический компонент языковой способности ребенка формируется позднее всех других компонентов, и его становление происходит более медленными темпами.

Когда дети начинают усваивать язык? С 8 месяцев ребенок начинает понимать первые слова, а вскоре после этого уже может говорить их.

Учится произносить звуки родного языка, удлинять слоговую структуру, что помогает быстрому увеличению объема его словаря. Ребенок в возрасте от 2-х до 3-х строит длинные предложения, склоняя и спрягая слова. Рано появляются созданные ребенком собственные словечки и формы слов: *танцеваю, поцелуть, возьму, други, смеюн, размычаться*. Гораздо позже ребенок начинает понимать, что один и тот же предмет можно не просто назвать по-разному, но что эти слова отличаются окраской и ситуацией, в которой они используются: *очи* – «по-старинному», *златая* – «для стихотворений», *галдеть* – «домашнее», *рожа* – «неприличное».

Знания о фонетическом, грамматическом, лексическом компонентах добываются ребенком в основном из инпута, то есть из речи взрослых, в то время как на осознание стилистических значимостей родного языка в основном влияет литература, особенно художественная.

С 8 месяцев ребенку начинают читать книжки, и к пяти годам – он уже очень опытный «слушатель». Именно из художественных текстов ребенок получает представление о стилистической значимости слов. Лексикон детей пополняется благодаря чтению словами, редко встречающимися в разговорной речи, в том числе и стилистически окрашенными. Родители рассказывают, что книжная лексика употребляется в разговорной речи ребенка: «Я часто слышу от нее слова, которые в семейных разговорах не используются, явно книжные. Перебираю в памяти: «Ага! Это из “Муми-троллей”! А это из “Карлхена”»; «Очень много хватает из книг. Из недавнего: “Мам, а Незнайка — авантюрист”. Много устаревших слов приходит из народных сказок: *оглобля, палица, пленять, град, брег, молва, величавый*»; «В возрасте двух лет умиляло употребление слова *горница* вместо *комната*». Многие разговорные слова и выражения ребенок тоже узнает из книг: *припустился, обшарил* (из «Буратино»), из детских энциклопедий и научно-художественных книг, из которых дети усваивают научные термины: *трансформация, невесомость, двигатель внутреннего сгорания, горловой мешок, лейкоциты, краб-паук*, космические термины [Елисеева и др., 2019].

Особенности разговорной речи, в силу ее спонтанности, – принципиальная неточность, нейтральность основной массы слов, использование синонимии не для достижения точности выражения мысли, а для разнообразия в изложении [Сиротинина, 1983]. К редкой лексике разговорной речи относится не только книжная, «терминологическая, устаревшая и высокая: разговорная лексика в ней также не частотна, иначе она неизбежно утратит свойственную ей экспрессивность» [Земская, 1973, с. 36]. Разговорная речь в ее естественном виде отличается от «олитературенной» (В. В. Виноградов), стилистически маркированной разговорной речи в художественном произведении. Многие разговорные, сниженные слова, используемые в языке художественной литературы, редко или совсем не встречаются в разговорной речи. Если они и используются, то только образованными, начитанными

людьми, да и то далеко не всеми. «Как говорит! И говорит как пишет!». Мы редко говорим «как пишем» – многие слова мы знаем (понимаем), но не произносим. Мы как бы не допускаем их в свою активную речь; у большинства говорящих они находятся в пассивном словаре.

Известно, что в языке художественной литературы с эстетическими целями используются средства всех стилей литературного языка (высокие, поэтические, научные, официальные) и некодифицированной разговорной речи (просторечие, жаргон и диалектные слова) [Ковалевская 2012]. Поэтому освоение ребенком стилистических значимостей (кроме просторечных слов, воспринимаемых ребенком вслед за взрослыми как «плохие слова») практически невозможно без читательского опыта (опыта чтения, *reading competence*).

История вопроса. Хотя исследователями детской речи подробно изучено становление фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса в онтогенезе, но практически не рассматривается освоение ребенком стилистического компонента языковой способности.

Методология и методика исследования. Исследование основано на материалах лонгитюдного наблюдения – дневниковых записей речи Лизы Е., которые велись автором настоящей статьи от рождения на протяжении 10 лет. Использованы также материалы Фонда данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ имени А. И. Герцена.

Кроме того, автором был разработан и проведен эксперимент, в котором принимали участие две девочки с различными речевыми стратегиями (референциальной и экспрессивной), подробно о стратегиях см. [Доброва, 2018].

Анализ материала и результаты исследования. Анализ дневниковых записей одного ребенка обнаружил, что освоение стилистических компонентов значения в спонтанной речи проходит два этапа.

Первый этап – имитация ребенком стилистически окрашенной лексики (от 2,6 до 5,5–7). Воспроизведение ребенком речи взрослых, использующих слова с коннотативными семами, в том числе со стилистическими, а также цитаты из детских книг, мультфильмов, кинофильмов и аудиозаписей – способы проникновения стилистически окрашенных лексем в речь ребенка.

Так, от 2,4 до 3 лет встречаются следующие типы стилистически окрашенных единиц: 1) разговорная лексика: *перекусить, свинячить, слопать, хрумтеть, захныкать, плясать, работёнка, бельишко, хулиганка, барахло; все до чуточки до капелюточки, полегонечку-потихонечку; не дай Бог*; просторечная: *обалдела, хлебать*; 2) книжная: *погубить, дремучий, коварная, путешествие, пламя, иди с Богом*.

Следует отметить, что у многих из указанных слов второго типа в толковых словарях отсутствуют стилистические пометы. Есть помета *поэт.* у слова *дремучий* – только в Словаре Ушакова [Ушаков, 1935]. В других словарях эти слова выглядят нейтральными: ни в одном словаре стилистических помет нет. Однако представляется, что далеко не все стилистические различия отмечены в словарях (например, на фоне нейтральных синонимов *поездка, густой, хитрый* – слова *путешествие, дремучий,*

коварный воспринимаются носителями языка как книжные (или, по крайней мере, «более книжные»).

Итак, до 3 лет ребенок «не осознает функционально-стилистических различий, и в детском лексиконе языковые стилистические синонимы являются полными» [Елисеева, 2015, с. 118].

После 3 лет стилистически окрашенные слова продолжают употребляться ребенком, хотя количество их незначительно. В основном это разговорные или просторечные слова (*притащились, озверела, в отпаде, бабуся, девчонка, ребята* (обращение к родителям), *жрали, нагадил, напоследок*); изредка встречаются книжные: *Какие-то негодяи* сломали горку, *проблема*.

В 3,4 встретилось высказывание, в котором ребенок сопоставил окрашенное и нейтральное слова: «А бабуся – это бабушка?»: между стилистическими синонимами устанавливается семантическое тождество, а на собственно стилистическое отличие внимание не обращается. Когда взрослый осуждает использование просторечного слова *озверела*, ребенок возражает: «Нет, это не грубо!».

После 4 лет Лиза продолжает использовать в речи стилистически значимые единицы: народно-поэтические (*голубчик, матушка, дитя*), просторечные (*мужик, не поевши*) и по-прежнему обращает внимание именно на денотативное значение, а не на стилистическую окраску: «Вот ты где, голубчик!», «Вперед, мужик!» – пятилетнему приятелю; «А тебе платочек купить для дитя нашего?». Во время просмотра мультфильма о Винни-Пухе произошел диалог со взрослым, свидетельствующий об осознании ласкательного значения суффикса диминутива. Ребенок говорит о Пятачке: «Он был очень хорошим поросеночком». Взрослый отвечает: «Очень». Ребенок поясняет: «Поэтому я говорю поросеночек». В тексте «Урфина Джюса» А. Волкова встретилось слово *физиономии*, и девочку спросили, знает ли она, что это. Ответ доказывает, что ребенком замечен эмоционально-оценочный элемент значения, но не стилистический: «Знаю. Это такие плохие рожи».

В 5 лет Лиза удивляется возмущению взрослого, услышавшего от нее слово *дура*: почему так нельзя сказать матери, если в мультфильме про Простоквашино бобер говорит Шарику: «Эй, дурень!».

Однако вскоре начинают происходить изменения, связанные с желанием ребенка использовать в своей речи «плохие слова». Появляется ощущение границы (это слова, которые нельзя говорить) и желание ее переступить, нарушить запрет. Приведу фрагменты из дневника:

«(5,3,23) Девочки говорят хорошая, а мальчики говорят прикольная. Я тоже говорю прикольная, это я от Алеши научилась.

(5,7,8) Любит говорить черт поberi и вообще ругаться. Может и о себе: Дура я – разлив молоко».

В этот период отмечено, что очень чутко реагирует на ласковые и грубые слова.

(5,7,8) «Оказалось, что одна из серьезных претензий к отцу (почему она не очень любит с ним оставаться) – то, что он ее не называет ласково. Называет шутливо «бандиткой» или «источником инфекции» (Лиза недавно переболела краснухой) – она таких шуток не понимает. Сейчас стал называть «любимая дочушка», но она сообщила мне, что это слишком однообразно: я же называю ее по-разному: ласточка, зайныка».

Ласкательными в разговорной речи являются также модификаты собственных имен – Сашенька, Женечка, Мариша и т. п., которые ребенок по-настоящему начинает воспринимать тогда же, когда обостряется его внимание к грубым словам.

Сравним с примерами, приведенными в книге [Цейтлин и др., 2022]: «Нельзя говорить “обожралась”, это неприлично!» (Агата, 3, 10).

А вот записи Аси П.:

«В речи в 5,10 появились жаргонные слова. Произносит их, явно подражая старшим детям из нашего двора: блин, короче, такая. Я объясняю ей, что такие слова лучше не говорить.

– Они плохие?

– Они некрасивые, вредные как мусор.

Объясняю, когда эти слова нужны нам. С этого времени Ася строго следит за моей речью. Если слышит у меня блин (“Доешь свой блин”), короче (“Это платье короче”), такая (“Ты сегодня такая красивая!”), спрашивает, почему я так сказала. Хотя я чувствую, что она и сама поняла, в каком случае такие слова полезны, а в каком вредны».

Итак, второй этап – осознание стилистической значимости слов – того, что «некоторые слова обозначают одни и те же отрезки действительности, <...> но противопоставлены <...> в стилистическом плане и, следовательно, не являются взаимозаменяемыми с точки зрения их экспрессивно-стилистических возможностей» [Шмелев, 1977, с. 151].

О таком осознании свидетельствует не только тяга детей к употреблению просторечной и жаргонной лексики, но и метаязыковые высказывания детей о сфере употребления слов и их экспрессивной окраске. Л. В. Николенко и Н. А. Николина приводят примеры таких высказываний в речи ребенка 5–5,5 лет: «Очи, государь – это профессорские слова, а глаза, царь – простые, обычные; Жади́на-говя́дина – плохое слово; просто так его ни в коем случае нельзя употреблять, только с целью!» [Николенко, Николина, 1994].

В дневнике А. Н. Гвоздева отмечен вопрос ребенка, в котором противопоставлено «деревенское» и «русское» (то есть литературное) слова: «Копна – это по-деревенски, а стог – по-русски?» (5,3,10). Ребенку нравится говорить «по-деревенски»: «Один раз Володя Толины портки надел». На вопрос взрослого, почему он назвал так, Женя отвечает: «Надо говорить по-деревенски» (6,6,11) [Гвоздев, 1981].

В дневнике Наташи Менчинской зафиксирован вопрос, возможно, свидетельствующий о чувстве «книжности» слова: «Почему написано “воспрещается” – а не так: “на эскалаторе бежать нельзя”»? (7,1,2) [Менчинская, 1996].

В речи Лизы первый подобный пример встречается в 6,8: она назвала маму Пятачка *поросиха* и объяснила: «Это ласковей, чем свинья» (6,8,23) – детский словообразовательный окказионализм возник потому, что ребенку известно разговорное сниженное значение слова свинья, употребляемого по отношению к человеку.

В семь лет ребенок начинает чувствовать стилистическую маркированность устаревших слов. Читая куклам сборник потешек и спотыкаясь на устаревших словах и формах, ребенок спрашивает: «А ничего для них, что тут давние слова?» (7,4,12).

Постепенно у ребенка складываются представления об уместности использования тех или иных слов в устной речи или в книгах: одни слова больше «для книжки подходят», а другие – говорят. Ребенок удивляется, что в книге могут быть употреблены грубые слова: «А почему в конце хрестоматии такие словечки – кокнул, капут?» (первое – из рассказа Радия Погодина, второе – из стихотворения Саши Черного). Вследствие этого стилистически окрашенная лексика переключается из активного лексикона ребенка в пассивный (девятилетний ребенок удивляется, узнав, что около трех говорил: не дай бог, иди с богом).

Заметим, что это – особенность детей референциального речевого стиля – экспрессивный ребенок ведет себя иначе, о чем будет рассказано ниже.

Вот еще характерные примеры из дневника: «Беседовали с Лизой о том, где какие квартиры, кто как живет. Я употребила слово *жилплощадь*. Лиза спрашивает: “Почему ты сократила жилплощадь?”. Оказалось, что это вопрос о слове, в котором первая часть – сокращение: “Так сокращают только на фабрике. Делают там домá”» (8,11,29), т. е. почувствовала его стилистическую окраску.

В этот же день удивилась, почему я вместо «то есть» сказала «то бишь»: «Это обычно бывает в книжках – в “Золотой рыбке”, в “Колобке”. Так в деревне говорят». Заметим, что ребенок замечает два важных момента – сниженность слова и источник, из которого он узнал это просторечное («деревенское») слово (книги). По сути дела речь идет об «олитературенной» разговорной лексике.

Сравним изменение отношения ребенка к народно-поэтическому слову *дитя*.

Вот диалог пятилетних детей:

«Лиза с Ваней играют в дочки-матери. Он – папа, она – мама, кукла – дочка. На чердаке – дом, на веранде – улица, на крыльце – театр.

В. А тебе платочек купить для дитя нашего?

Л. Посторожите нашего дитя» (5,8,1).

А в 9,3 на вопрос взрослого, как можно иначе назвать ребенка (по-старинному, поэтически), ответить сама не может – не вспоминает слово *дитя* (только «деточка»), а услышав от взрослого, говорит, что это слово встречается в сказках и что так не говорят.

Приведем несколько примеров из других дневников (цитируются в книге: [Цейтлин и др., 2022]).

К «стилистическим» (оценивающим свою речь с точки зрения стилистики) можно отнести высказывания девятилетней Аси П.: «Я такой странный человек: в Уссурийске говорю, как городской человек, а в Кировке – как деревенский».

Отметим, что среди большого количества самоисправлений детской речи и исправлений детьми речи взрослых почти нет стилистических. Стилистическими можно назвать несколько исправлений в речи детей после 9 лет.

Алеша К. (9,6) после открытого урока по истории Санкт-Петербурга делится впечатлениями: «А Рома сказал про Петропавловскую крепость, что ее построили, потому что тогда на нас наезжали. Представляешь, какую фразу сказал?!

Делаю вид, будто не поняла:

– А какую фразу? Ты счел ее неуместной?

– Конечно! Потому что это грубые слова. Как на улице говорят. Как бомж какой-то».

Двенадцатилетний Алеша Ш., услышав в речи матери выражение “паче чаяния”, попросил: «Не говори так больше», – и пояснил, почему: «Так теперь не говорят».

Таким образом, исчезновение стилистически окрашенных слов и выражений из активного лексикона произошло именно потому, что ребенок осознал их стилистическую ограниченность. Переключение «стилистических регистров» (термин Д. Н. Шмелева) еще не доступно детям. Можно предположить, что разрыв между пассивом и активом резко возрастает (особенно у детей референциального стиля) после 5 лет, когда ребенок начинает осознавать существование различных сфер употребления слов. Следовательно, многие книжные и разговорные (но использующиеся в основном в книгах, «олитературенные») слова уходят из активного лексикона, а новые попадают только в пассивный.

Слушание и чтение художественной литературы ребенком – важнейший источник освоения стилистики: именно из художественных текстов ребенок получает представление о стилистической значимости лексики, причем не только стилистически возвышенной, но и стилистически сниженной. Показательно, что ребенок характеризует как книжную именно разговорную лексику: *обшаривал, припустился бегом*, а как разговорную – нейтральные, общеупотребительные слова (*бояться, танцевать* и т. п.).

Поскольку детская речь является разновидностью спонтанной разговорной речи, только на основании ее анализа сложно говорить об усвоении ребенком стилистики: в речи детей – так же, как и в речи взрослых, – стилистические возможности языка используются минимально. Поэтому в дневниках родителей, наблюдавших речь своих детей и записывавших ее, примеры, свидетельствующие об освоении ребенком стилистики, очень немногочисленны.

Для проверки степени овладения детьми стилистикой были разработаны два эксперимента.

Для первого эксперимента были отобраны 12 стилистически окрашенных слов: *уста, очи, потеха, мать, отец, отоларинголог, трястись, плясать, ужасаться, долговязый, уйма*.

Ребенку предлагалось маркированное слово и задавались следующие вопросы:

- 1) что означает это слово? (обычно ребенок при этом называл нейтральный синоним);
- 2) чем отличаются слова в каждой паре (окрашенное и нейтральное)?;
- 3) где ты слышал/встречал эти слова (стилистически окрашенные)?

Для второго эксперимента были отобраны 18 нейтральных слов и 22 стилистических синонима: *лоб (чело), лицо (лик, рожа, морда), ребенок (дитя), город (град), воин (воитель), волосы (власы), берег (брег), пощечина (оплеуха), болезнь (недуг), болеть (хворать), запрещается (воспрещается), умереть (помереть, скончаться), убить (кокнуть), шуметь (галдеть), голый (обнаженный), будущий (грядущий), золотая (златая), теперь (ныне, нынче)*.

Детям предлагалось нейтральное слово и задавались следующие вопросы:

- 1) как можно назвать это иначе? как назвать по-старинному? более грубо? по-деревенски? официально? поэтически? (если ребенок самостоятельно не вспоминал стилистический синоним, экспериментатор называл слово сам и

спрашивал, знакомо ли оно ребенку); 2) чем отличаются слова в каждой паре?; 3) где ты слышал/встречал эти слова (имелись в виду стилистически окрашенные)?

Слова *мать, отец, отоларинголог* не имеют стилистических помет в толковых словарях, однако их приводят в качестве стилистических синонимов в учебниках и пособиях по русскому языку и культуре речи, например: «Сравните: мать, мама, мамочка, мамуля, ма; отец, папа, папочка, папуля, па. <...> Мать, отец преимущественно употребляются в официально-деловом стиле, остальные слова – в разговорно-обиходном» [Введенская и др. 2002]. Хотя у слова *отоларинголог* нет помет в словарях, но, безусловно, носители языка ощущают его как специальное и в разговорной речи пользуются нейтральным синонимом *лор* или – реже – разговорным *ухогорлонос*. Любопытно, что ни один из синонимов не имеет в словарях стилистических помет, и только в словаре Л. Г. Бабенко слово *ухогорлонос* дается в словарной статье *отоларинголог* как разговорный синоним [Бабенко, 2008]. Нет также помет у слов *воспрещаться* (воспринимаемым носителями языка как книжное в сравнении с *запрещаться*) и *плясать* (воспринимаемым как разговорное). В «Русской грамматике» отмечено, что «большая часть глаголов с преф. воз-/возо-относится к высокой или книжной лексике» [Шведова, 1980, § 856].

В эксперименте участвовали две девочки-второклассницы – Лиза Е., 9,3 (референциального речевого стиля) и Настя М., 8,9 (экспрессивного речевого стиля).

Настя М. свободно и с удовольствием употребляет в речи слова и выражения различной стилистической окраски; речь выглядит как «взрослая», что нередко замечают окружающие, характеризуя ее как «интересную» и «стрannую»: «В данный момент я соглашаюсь, но если что-то будет с самочувствием, я не виновата»; «Голод расселился у нас с Лизой по коммунальным квартирам» (= по отдельным) (8,10). При этом, как видим, значение употребляемых ею слов Настя не всегда понимает: «Дома я персонально делаю уроки» (= «не отвлекаясь»); «Мальчишки меня игнорировали» (= бегали за мной); «Я превзошла мои ожидания» (= оказалось не то, что я думала). Подобные высказывания встречались и в речи Лизы на первом этапе освоения стилистики, о чем говорилось ранее, например: «Абсолютно надо эти грибочки есть» (2,10,14).

Ребенок референциального речевого стиля знает и способен сам вспомнить стилистически окрашенные слова: Лиза назвала нейтральный синоним к 12 маркированным словам (а к 3 из них также привела другие стилистические синонимы) и хотя бы 1 стилистический синоним к 16 словам из 18.

В двух случаях ребенком сначала назывался не стилистический синоним, а слово той же тематической группы (*ребенок – младенец; убить – зарубить, зарезать*), но почти сразу же Лиза говорила, что это не то же самое: «Зарубить, зарезать – это как убить; это советы преступникам».

Из предложенных взрослым не знала только слово *чело* («У меня в потешках это не написано»). Не могла вспомнить сама, но знала и правильно стилистически оценила слова: *дитя, воитель, власы, недуг, скончаться, воспрещается, грядущий, нынче, ныне*.

Детские стилистические оценки в большинстве случаев соответствовали словарным (назовем их «словарные»): а) функционально-стилистическим:

старинное – устар. (уста, очи, матушка, лик, власы, град, дитя и др.); *для стихотворений* – поэт. (златая цепь); *книжное* – книжн. (грядущий, обнаженный); *домашнее* – разг. (галдеть, волосики); *деревенское* – простореч. (воротиться, кокнуть, помереть); *неприличное* – простореч., фам., вульг. (рожа, морда, помереть); *официальное* – офиц. (мать, отец); *по-научному* – науч. (отоларинголог); *называют маленькие дети* – детск. (мамочка, папочка); б) экспрессивно-стилистическим: *торжественное* (ныне) – высок., торж.; *ласковое* – ласкат. (мамочка, папочка, деточка, волосики). Другой тип детских стилистических оценок – «особые»: «возрастная»: *называют большие дети* – мам, ма, пап; *более страшное* (воспрещается, воитель). Некоторые детские стилистические оценки противоречили словарным – можно назвать их «антисловарные». Это связано с тем, что стилистические оценки ребенка основаны на двух источниках: 1) бытовой речи взрослых, в которой основная масса слов – нейтральные [Земская, 1973]; 2) на языке художественной литературы, где употребляется множество стилистически окрашенных слов, в том числе имеющих в словарях пометы «разг.» и «простореч.», но практически не встречающихся в «разговорной речи в ее естественном виде» [Лаптева, 1990, с. 408]: *разговорное* – так ребенок оценивает нейтральные слова (бояться, танцевать): то, что, по мнению ребенка, «часто используется в разговорах», т. е. в разговорной речи; *старинное* (устаревшее или устаревающее: «так никто не говорит» или «так уж много не говорят») – так оцениваются и слова «воротиться, плясать, ужасаться, потеха, долговязый, уйма», отмеченные в словарях как «разг.», но являющиеся «разговорной олитературенной» лексикой, т. е. употребляющейся преимущественно в художественной речи.

Ребенок называет источники, в которых употребляются стилистически окрашенные слова: 1) конкретный контекст (вербальный или невербальный), где встречалось слово: а) цитаты из художественных текстов, мультфильмов, кинофильмов («И очутятся на береге в чешуе, как жар горя...»; «Коты-воители» (название книжки); «В фильме “Каин 18”: “Король помер!”»; «В хрестоматии мы читали рассказ “Жаба”: “Я жабу кокнул”»); б) речь окружающих («Слышала в метро»; «Это ты мне так говоришь»); 2) возможные контексты, преимущественную сферу употребления слов («В стихах», «В сказках», «В потешках»; «В разговорах»; «Так говорят», «В книжках пишут»; «Так ученые говорят или в учебнике написано» (*отоларинголог*); «В театре не детском, в книжках. Так про короля могут сказать» (*скончаться*); «Можно так в каком-то удостоверении написать» (*мать*).

Иногда, чтобы проверить правильность своей оценки, ребенок проводит «стилистический эксперимент», вставляя слово в разные предложения: «Нынче я напекла пироги, а ныне я напекла пироги – не скажешь»; «Приходи ко мне ныне на пироги – не скажешь».

Ребенок экспрессивного речевого стиля знает многие стилистически окрашенные слова, хотя вспомнить их самостоятельно ему трудно: в первом эксперименте Настя назвала нейтральный синоним в 6 случаях из 12, во втором только 2 слова вспомнила самостоятельно: *дитя* и *обнаженный*. Однако из названных затем взрослым слов половина оказались знакомыми. В сознании ребенка возникли первые стилистические оценки: а) «словарная»: *ругательное* (вульг. прост.) «Морда –

в уличной драке это может сказать молодой мужчина». – Почему молодой? – «Старый не скажет: он так в детстве не обзывался». – Значит, какое это слово? – «Ругательное»; б) «особая» – 1 (2 слова): «возрастное»: *морда* – «это может сказать молодой мужчина»; «*уйма* – маленький ребенок, четырехлетний, не сможет понять слово *уйма*. Подумает: мало»; в) «антисловарная»: *старинное* (по старинке, в старину): *воротиться, мать и отец*. Настя замечает неупотребительность слова *воротиться* – по сути дела, устарелость для разговорной речи: «Так сейчас не говорят». Слова *мать* и *отец* были названы Настей старинными тоже как редко употребляемые в разговорной речи, а также потому, что указанный ею здесь источник этих слов – Библия – старинная книга.

Если в сознании ребенка нет стилистических различий между лексемами, он или считает их полными синонимами, или ищет отличия в семантике и фонетике. С точки зрения ребенка, ничем не отличаются слова *ребенок* – *дитя, голый* – *обнаженный, болеть* – *хворать, умереть* – *скончаться*. Семантические отличия были отмечены в следующих случаях: «Уста – другое название голосовых связок»; «Очи – радужная оболочка глаза»; «Оплеуха – это когда бьют по затылку»; «Кокнуть – нанести рану на тело; а убить – не оставить человека в живых». О парах *умереть* – *помереть* и *запрещается* – *воспрещается* Настя сказала, что слова не отличаются, «только буквы немного меняются»; а *златая цепь* – «складно будет».

Чаще всего Настя не могла сказать, где встречала слово, пытаюсь, вероятно, вспомнить точный источник. В других случаях ребенок называл конкретный контекст: а) цитаты из текстов стихов, песен, сказок и мультфильмов (*уста* – «Из индийской сказки»: «Но пятый был сильнее всех и всем замкнул уста» – и читает всю сказку наизусть; *очи* – из песни – и поет ее: «Где ж вы, очи карие...»). Опираясь на конкретный, возникающий в памяти текст, Настя формулирует значение малознакомых слов: например, уста – «голосовые связки», потому что в сказке «замкнул уста» означает «заставил замолчать»; оплеуха – это когда бьют по затылку: «Если он (Нильс) не прочитает, отец ему задаст оплеуху»; очи – сначала говорит «глаза», а потом, вспомнив песню, уточняет: «радужная оболочка глаза»; б) устойчивое выражение («уйма времени»). Иногда Настя называла конкретное лицо, употребившее слово: «Мама сказала».

Ответы с обобщением, указанием на преимущественную сферу употребления слова, отсутствовали.

Иногда Настя рассказывала о том, как сама употребляла или употребила бы указанное слово: «Когда я общаюсь с малознакомыми людьми, я спрошу: «Почему герои на этой картине обнаженные?» – А у мамы ты как спросишь? – Никак. – Почему? – С малознакомыми я захочу завести беседу...» Это, на первый взгляд, напоминает стилистический эксперимент, но цель употребления слова – другая: не проверка стилистической значимости слова, а установление контакта с окружающими.

Таким образом, девятилетний ребенок референциального речевого стиля знает и способен сам вспомнить многие стилистически окрашенные слова; чувствует разницу между стилистическими синонимами и может ее вербализовать, в основном указывая функционально-стилистическую окраску слов, а иногда –

и экспрессивно-стилистическую; детские стилистические оценки в большинстве случаев соответствуют словарным.

В спонтанной речи ребенка это соответствует тенденции к неупотреблению книжной и разговорной «олитературенной» лексики, поскольку ребенком еще не освоена такая особенность разговорной речи, как взаимопроницаемость стилей и возможность переключения стилистических регистров.

Девятилетний ребенок экспрессивного речевого стиля знает многие стилистически окрашенные слова, хотя вспомнить их самостоятельно ему трудно; в сознании ребенка возникли первые стилистические оценки – и общепринятые, и специфические; большинства традиционных стилистических оценок в речи ребенка пока нет, и стилистические синонимы являются полными.

Именно поэтому в своей спонтанной речи ребенок свободно употребляет лексику различной стилистической окраски (так же, как это делал ребенок референциального стиля, только в более раннем возрасте), встраивая любое новое слово в свою языковую систему. Так, узнав (после эксперимента), что «на бреге – то же самое, что на берегу, только по-старинному», Настя говорит: «На бреге... Лежать в солярии на бреге...».

Выводы. Как писал Д. Н. Шмелев, «владение языком — это не только знание предметной отнесенности применяемых слов, но также и их экспрессивно-стилистических возможностей» [Шмелев, 1973, с. 152]. Именно это является самым сложным в освоении языка в онтогенезе.

Начиная осознавать стилистику после пяти лет, чаще всего дети реагируют на устаревшие и просторечные слова: эти стилистические значимости раньше других появляются в детском сознании. Источником просторечной лексики в первую очередь является речь окружающих, а устаревших слов – в основном искусство (не только литература, но и кино, мультипликация, театр). Поэзия – стимул языкового и поэтического развития ребенка [Астафьева, 2015; Астафьева, 2019].

К 8–9 годам из активного лексикона ребенка референциального речевого стиля исчезают стилистически окрашенные единицы, употребляющиеся преимущественно в книгах, то есть книжные и разговорные «олитературенные» лексемы, поскольку ребенком еще не освоена такая особенность разговорной речи, как взаимопроницаемость стилей. Быстрая и часто довольно резкая смена стилистических регистров в речи взрослых вызывает языковой протест ребенка. Ребенок экспрессивного речевого стиля свободно использует устаревшую, высокую, книжную лексику в разговорной речи, но часто не осознает ее стилистической окраски.

Изучение освоения стилистики ребенком проливает свет на проблему соотношения активного и пассивного лексикона говорящего: осознав существование различных сфер употребления слов, ребенок референциального речевого стиля перестает употреблять маркированные слова в активной речи.

Литература

- Астафьева, О. В. (2015). Образы Петербурга и Москвы в детской поэзии. *Век информации*, 3, 265–268.
- Астафьева, О. В. (2019). Игровая поэзия как стимул языкового и поэтического развития ребенка. *LiteraruS*, 2(63), 72–79.
- Бабенко, Л. Г. (ред.). (2008). *Большой толковый словарь русских существительных: свыше 15 000 имен существительных. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы*. 2-е изд. стер. Москва: АСТ-Пресс.
- Введенская, Л. А., Павлова, Л. Г., & Кашева, Е. Ю. (2002). *Русский язык и культура речи*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Гвоздев, А. Н. (1981). *От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений*. Саратов: Изд-во Саратовского университета.
- Доброва, Г. Р. (2018). *Вариативность речевого развития детей*. Москва: Языки славянской культуры.
- Елисеева, М. Б. (2015). *Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы*. Москва: Языки славянской культуры.
- Елисеева, М. Б., Максимова, Н. И., & Голубева, В. К. (2019). *Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет: исследование и методики развития интереса к чтению*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
- Земская, Е. А. (ред.). (1973). *Русская разговорная речь*. Москва: Наука.
- Ковалевская, Е. Г. (2012). *Избранное. 1963–1999*. Санкт-Петербург, Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного университета.
- Лаптева, О. А. (1990). Разговорная речь. *Лингвистический энциклопедический словарь* (с. 407–408). Москва: Советская энциклопедия.
- Менчинская, Н. А. (1996). *Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: дневник развития дочери*. Москва: Институт практической психологии.
- Николенко, Л. В., & Николина, Н. А. (1994). Языковые оценки в детской речи. *Проблемы детской речи: материалы межвузовской конференции* (с. 47–48). Санкт-Петербург: Образование.
- Сиротинина, О. Б. (1983). *Русская разговорная речь: пособие для учителя*. Москва: Просвещение.
- Ушаков, Д. Н. (1935). *Толковый словарь русского языка: в 4-х т. Т. 1. А – Кюрины*. Москва: Советская энциклопедия.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б., Кузьмина Т. В., Галактионова Л. Н., Трифонова Т. А., Итальяни (Ташман) М. П., Доброва Г. Р., Риехакайнен Е. И. (2022). *Дети о языке: метаязыковая деятельность и языковая рефлексия*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.
- Шведова, Н. Ю. (ред.). (1980). *Русская грамматика: в 2-х т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. Москва: Наука.

References

- Astafieva, O. V. (2015). Images of Moscow and St. Petersburg in Russian poetry for teenagers. *Information Age*, 3, 265–268. (In Russian).
- Astafieva, O. V. (2019). Playful poetry as a stimulus for the linguistic and poetic development of a child. *LiteraruS*, 2(63), 72–79. (In Russian).
- Babenko, L. G. (Ed.). (2008). *Big explanatory dictionary of Russian nouns over 15,000 nouns. Ideographic description. Synonyms. Antonyms*. 2nd ed., reprinted. Moscow: AST-Press. (In Russian).
- Dobrova, G. R. (2018). *Variability of speech development of children*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russian).
- Eliseeva, M. B. (2015). *Formation of the individual language system of the child: early stages*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russian).
- Eliseeva, M. B., Maksimova, N. I., & Golubeva, V. K. (2019). *The book in the perception of the child from birth to 11 years: research and methods for developing interest in reading*. St. Petersburg: Herzen University Publ. (In Russian).
- Gvozdev, A. N. (1981). *From the first words to the first grade: a diary of scientific observations*. Saratov: Saratov University Publ. (In Russian).
- Kovalevskaya, E. G. (2012). *Selected. 1963–1999*. St. Petersburg, Stavropol: Stavropol State University Publ. (In Russian).
- Lapteva, O. A. (1990). Colloquial speech. *Linguistic encyclopedic dictionary* (pp. 407–408). Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ. (In Russian).
- Menchinskaya, N. A. (1996). *Mental development of the child from birth to 10 years: a daughter's development diary*. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ. (In Russian).
- Nikolenko, L. V., & Nikolina, N. A. (1994). Language assessments in children's speech. *Problems of children's speech: materials of the interuniversity conference* (pp. 47–48). St. Petersburg: Obrazovanie Publ. (In Russian).
- Shmelev, D. N. (1977). *Modern Russian language. Vocabulary: a teaching aid for students of pedagogical institutes*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
- Shvedova, N. Yu. (Ed.). (1980). *Russian grammar: in 2 vols. Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology*. Moscow: Nauka Publ. (In Russian).
- Sirotinina, O. B. (1983). *Russian colloquial speech: a manual for a teacher*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russian).
- Tseytlin S. N., Eliseeva M. B., Kuzmina T. V., Galaktionova L. N., Trifonova T. A., Italiani (Tashman) M. P., Dobrova G. R., Riehakainen E. I. (2022). *Children about language: meta-linguistic activity and linguistic reflection*. St. Petersburg: Herzen University Publ. (In Russian).
- Ushakov, D. N. (1935). *Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vols. Vol. 1: A – Kyuriny*. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ. (In Russian).

Шмелев, Д. Н. (1977). *Современный русский язык. Лексика: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение.

Vvedenskaya, L. A., Pavlova, L. G., & Kasheva, E. Yu. *Russian language and culture of speech: a teaching aid for universities*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russian).

Zemskaya, E. A. (Ed.). (1973). *Russian colloquial speech*. Moscow: Nauka Publ. (In Russian).

Для цитирования:

Елисеева, М. Б. (2025). Освоение русскоязычными детьми стилистического компонента языковой способности. *VERBA. Северо-Западный лингвистический журнал*, 1(15), 90–102. [https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-1\(15\)-90-102](https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-1(15)-90-102)

For citation:

Eliseeva, M. B. (2025). Mastering stylistic component of language competence by Russian-speaking children. *VERBA. North-West linguistic journal*, 1(15), 90–102. [https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-1\(15\)-90-102](https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-1(15)-90-102) (In Russian).