

DOI: 10.12731/2077-1770-2025-17-2-493 EDN: UFIMMM
УДК 81'42



Научная статья | Русский язык. Языки народов России

ПОСТРОЕНИЕ ДЕТСКОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНАФОРИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СПОНТАННОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

А.А. Айсанова, А.С. Морозова

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена описанию особенностей употребления анафорических средств в устной спонтанной речи детей дошкольного возраста. Традиционно детскую речь исследуют с точки зрения окказиональных образований, а изучением построения детского дискурса занимаются в гораздо меньшей степени. Вместе с тем в современной лингвистике недостаточно изученными остаются различные особенности структурирования детского монологического дискурса, связанные, в частности, с формированием репертуара анафорических средств и спецификой их использования. Исследование этого вопроса поможет расширить представления как о детской речи и ее особенностях, так и об универсальных механизмах порождения устного неподготовленного дискурса.

Цель – выявить и описать особенности употребления анафорических средств детьми 5–6 лет.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили расшифровки монологов детей дошкольного возраста. Информантами стали одиннадцать человек в возрасте 5–6 лет. Для получения необходимого для исследования материала был проведен эксперимент: информанты смотрели мультфильм «Жихарка», после чего они должны были пересказать сюжет данного мультфильма. В качестве методов исследования использованы количественный метод, метод дискурсивного анализа, сравнительный метод.

Результаты. Результаты исследования показали, что самыми активно используемыми анафорическими средствами в речи детей 5–6

лет являются формы местоимения *он* и формы одного и того же слова, в то время как нулевая анафора и формы других местоимений почти не употребляются. Указательные группы и составные номинации оказались самыми низкочастотными средствами и встретились только в нескольких контекстах, что, вероятно, связано с трудностями, которые могут возникнуть при их употреблении.

Установлено, что с точки зрения использования анафорических средств речь детей 5–6 лет несколько отличается от речи взрослых, так как указательная группа у последних встречается в качестве анафóра значительно чаще, в то время как в речи детей это анафорическое средство – одно из наименее частотных.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы в психолого-педагогической практике при работе с дошкольниками, а также для разработки учебных курсов по таким дисциплинам, как онтолингвистика, дискурсивный анализ и пр.

Ключевые слова: дискурс; устная речь; онтолингвистика; детская речь; анафора; анафорические отношения; анафорические средства

Для цитирования. Айсанова, А. А., & Морозова, А. С. (2025). Построение детского монологического дискурса: особенности употребления анафорических средств в спонтанной детской речи. *Современные исследования социальных проблем*, 17(2), 81–102. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-493>

Original article | Russian Language. Languages of the Peoples of Russia

FORMING A CHILDREN'S MONOLOGUE DISCOURSE: USE OF ANAPHORIC MEANS IN SPONTANEOUS CHILDREN'S SPEECH

A.A. Aisanova, A.S. Morozova

Abstract

Background. The article examines the features of the use of anaphoric means in the spontaneous oral speech of preschool children. Traditionally,

children's speech is studied from the point of view of occasional formations, and the construction of children's discourse is studied to a much lesser extent. At the same time, in modern linguistics, various features of the structuring of children's monological speech remain insufficiently studied, related, in particular, to the formation of a repertoire of anaphoric means and the specifics of their use. The study of this issue will help expand the understanding of both children's speech and its features, as well as the universal mechanisms of generating oral unprepared discourse.

The **purpose** of the article is to identify and describe the distinctive features of the use of anaphoric means by children aged 5-6 years.

Materials and methods. The research material was the transcription of monologues of preschool children. Eleven people aged 5-6 years old became informants. To obtain the necessary research material, an experiment was conducted: the informants watched the cartoon Zhiharka, and then they had to retell the plot of this cartoon. The research methods used are the quantitative method, the method of discursive analysis, and the comparative method.

Results. The results of the study showed that the most actively used anaphoric means in the speech of children aged 5-6 years are the forms of the pronoun "he" and the forms of the same word, while the zero anaphora and the forms of other pronouns are almost not used. Index groups and compound nominations turned out to be the lowest-frequency means, which is probably due to the difficulties that may arise when using them.

It has been established that from the point of view of the use of anaphoric means, the speech of children aged 5-6 years differs from that of adults, since the index group of the latter occurs much more often as an anaphor, while in the speech of children this anaphoric means is one of the least frequent.

Scope of application. The results of the research can be used in psychological and pedagogical practice when working with preschoolers, as well as for the development of training courses in such disciplines as ontolinguistics, discursive analysis, etc.

Keywords: discourse; oral speech; ontolinguistics; children's speech; anaphora; anaphoric relations; anaphoric means

For citation. Aisanova, A. A., & Morozova, A. S. (2025). Forming a children's monologue discourse: use of anaphoric means in spontaneous

children's speech. *Sovremennye Issledovaniya Sotsialnykh Problem* [Modern Studies of Social Issues], 17(2), 81–102. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2025-17-2-493>

Введение

Сравнительно недавно в языкознании начал развиваться новый раздел, который получил название **онтолингвистика** [10; 11; 12; 15]. В центре внимания онтолингвистики находится изучение развития языковых способностей человека, приобретения и освоения им коммуникативных навыков, совершенствования речевой компетенции. Одним из ключевых понятий онтолингвистики является **детская речь** – речь ребенка, находящаяся на стадии становления, рассматриваемая в совокупности со всеми ее особенностями, обусловленными возрастом говорящего.

Исследователей, анализирующих детскую речь, интересует, в частности, то, как дети разного возраста, коммуникативные навыки которых еще находятся на стадии формирования и развития, строят дискурс [3; 13], а также то, какие различия в построении дискурса взрослыми людьми и детьми при этом можно обнаружить.

Данная статья посвящена выявлению особенностей структурирования устного монологического дискурса, связанных с выстраиванием анафорических отношений детьми 5–6 лет. Изучение анафорических отношений в спонтанной детской речи имеет большое значение для дискурсивно ориентированной лингвистики, так и для онтолингвистики, так как анафорические связи в тексте, созданные неопытным говорящим, могут иметь какие-либо особенности, выявление и изучение которых поможет больше узнать о развитии коммуникативных и дискурсивных навыков у человека.

Прежде чем рассматривать результаты исследования, остановимся на определении анафоры и анафорических отношений, а также обозначим основные элементы и виды подобных отношений.

Необходимо прежде всего отметить, что существует два омонимичных термина «анафора». В первом случае под анафорой подразумевается стилистическая фигура, заключающаяся в повторении

одинаковых элементов (звуков, слов, словосочетаний) в начале каждого параллельного ряда (стиха, строфы, прозаического отрывка) [8; 14]. Такое понимание анафоры относится прежде всего к области стилистики.

В рамках данного исследования нас интересует иное понимание термина «анафора», существующее в рамках теории референции и дискурсивного анализа. В этом случае **анафора** рассматривается как использование языковых единиц, отсылающих к введенному ранее названию объекта действительности [2].

С помощью анафоры в тексте выстраиваются **анафорические отношения** – такие отношения, которые могут быть поняты и проанализированы лишь с учетом существования введенного ранее в других, предшествующих высказываниях названия некоторого предмета действительности.

Анафора и верно выстроенные анафорические отношения являются основой текста, которая обеспечивает его структурную и логическую связанность – это неотъемлемая часть дискурса, без которой он не может существовать.

Основными элементами, вступающими в анафорические отношения, являются антецедент и анафор. **Антецедент** – это слово или именная группа, которая указывает на конкретный объект действительности. **Анафóр** – это языковая единица, которая отсылает к антецеденту. В качестве анафора могут выступать разные анафорические средства [2; 7; 9].

Существуют разные типы анафоры. Например, с точки зрения порядка употребления антецедента и анафора можно выделить катафору – тип анафоры, при котором употребляется сначала анафора, а уже потом вводится антецедент (*Куда его ни зашвырни, а бумеранг летит по кругу*).

В случае отсутствия тождества между референтами выделяют анафору равнозначности – это случаи употребления антецедента и анафорического выражения, реальные референты которых по сути не одинаковы (*‘Тот мужчина, который дал свой банковский чек жене, мудрее, чем тот, который дал его своей любовнице’*).

С точки зрения наличия или отсутствия антецедента можно выделить косвенную, или имплицитную, или ассоциативную анафору – это тип анафоры, при которой имя референта в предыдущих высказываниях введено не было, но упоминался такой антецедент, из которого можно вывести данный референт (*Джон стал гитаристом, так как считал, что это прекрасный инструмент*) [7].

По признаку «наличие / отсутствие анафора» можно выделить нулевую анафору – ситуацию пропуска анафора в высказывании (*Он вернулся в помещение станции. Затем Ø снял скафандр и Ø приступил к анализу результатов*) [2].

В качестве анафорических средств могут выступать существительные, указательные группы из существительных и местоимений, составные номинации, формы одного и того же слова, синонимы, однокоренные слова и пр. Самым частотным анафорическим средством являются местоимения (*он, этот, там* и пр.) [7, с. 276; 9, с. 10].

Выбор анафорического средства в высказывании обусловлен степенью активации референта, то есть тем, насколько «далеко» он в сознании говорящего: чем референт активнее, тем короче, меньше анафорическое средство. Например, если референт был употреблен недавно, то, скорее всего, говорящий использует местоимение *он*, а если референт был активирован несколько высказываний назад, то уместно будет «восстановить» его в памяти слушающего с помощью более сложного, многокомпонентного средства, которое позволит максимально точно отделить нужный референт [2].

Выбор анафорического средства влияет на снятие или, наоборот, развитие **референциального конфликта**. Референциальным конфликтом называют ситуацию, при которой невозможно однозначно определить референт анафора (*Космонавт, работавший в открытом космосе, завершил эксперимент. Затем его вызвал на связь начальник центра. Он изложил план работы на завтра* – оба референта одинакового рода, что затрудняет понимание высказывания) [2].

Таким образом, анафорические отношения представляют собой основу текста и реализуются с помощью большого разнообразия

анафорических средств, от выбора которых зависит успешное построение дискурса.

Цель работы заключается в выявлении и описании особенностей употребления анафорических средств в речи детей 5–6 лет.

Материалы и методы

Для определения репертуара анафорических средств, используемых детьми, был проведен эксперимент: одиннадцать информантов смотрели мультфильм «Жихарка», после чего они должны были пересказать сюжет данного мультфильма. Чтобы не провоцировать употребление определенных словоформ в качестве анафорических средств, проводивший эксперимент интервьюер старался не использовать номинации персонажей. Полученные монологи были расшифрованы и проанализированы.

В качестве методов исследования использованы количественный метод, метод дискурсивного анализа, сравнительный метод.

Результаты и обсуждение

В рамках данной работы проанализированы анафорические средства, используемые детьми 5–6 лет при построении анафорических отношений. Обратимся к результатам исследования. Отметим, что во всех приведенных далее примерах antecedent обозначен подчеркиванием, а интересующий нас анафор выделен жирным.

При выстраивании анафорических связей большинство информантов предпочитает использовать различные формы местоимения *он* ($\approx 41\%$ от всего количества анафорических употреблений). См. пример

(1) Увидела зайчика, на **него** прыгнула; лиса хотела съесть девочку и зайца, а в итоге получилось, что **она** *ее* не съела.

Во многих случаях antecedent находится с анафором в разных высказываниях, см. следующий пример, в котром говорящий сначала упоминает antecedent: (2) Птица и кот уехали на... наа бал, а потом Крыфушка и = ждала их (информант не запомнил имя главной героини в связи с чем заменил его на похожее звуко сочетание). А потом пришла лиса и сказала «поиграем?», она сказала «да».

*И потом **они** играли, а потом лиса ее утащила. <...> Затем этоо... потом **они** играли... там... там надо было садиться на лопату. <...> И сказала «стой, заяц», потом он остановился, «теперь, – сказала, – беги, заяц», потом уже побежала домой, закрыла двери... и окна. Потом... **они** вернулись.* На протяжении всего рассказа в разных репликах интервьюируемый употребляет анафóр **они**, который указывает на введенных в начале *Крыфушку* и *лису* (первые три употребления) либо на *птицу* и *кота* (последнее употребление).

Возможно, данный тип анафоры (использование форм местоимения *он*) является самым высокочастотным в детской речи, так как при описании какого-либо персонажа говорящий удерживает референт активным в сознании (см. подробнее о когнитивных основаниях референциального выбора [1; 16-19], следовательно, не считает нужным употреблять другое средство, которое бы позволило конкретизировать antecedент.

В некоторых случаях при использовании этого анафорического средства возникает референциальный конфликт из-за совпадения рода antecedентов.

(3) *Лиса хотела посадить девочку ту. И она не знай... и она не знала, как это сделать. И потом, она ей показала и... потом она засунула в печь и закрыла её.*

В данном примере antecedенты *лиса*, *девочку ту* и *печь* имеют одинаковый род, что порождает референциальный конфликт. Сам информант его не снимает, поэтому установить antecedент можно, лишь зная сюжет мультфильма.

Референциальный конфликт также может возникнуть при употреблении местоимения *они*:

(4) *Пришла лиса и украдила девочку. Потом приехали кот и воробей, лиса убежала. <...> Потом **они** далеко уехали от дома, и лиса схватила Жихарку, и побежали домой. Потом она... **они** играли в куличики.*

В данном контексте antecedенты формы *они* могут быть определены, как и в предыдущем примере, только при условии того, что слушающий знает сюжет мультфильма.

Возможно, причина того, что информанты оставляют референциальный конфликт неразрешенным, заключается в том, что в силу возраста у них еще недостаточно развита ориентация на адреса: сами говорящие понимают, о ком они говорят, потому что совсем недавно просмотрели мультфильм, а следовательно, номинации основных действующих лиц активированы в их оперативной памяти, поэтому информанты не считают нужным поддерживать местоимение другими анафорическими средствами, которые позволили бы конкретизировать референт и уточнить его для слушающего.

В качестве особого случая употребления анафорического местоимения *он* в нашем исследовании можно рассматривать следующее высказывание: (5) *Кот и... и... и птица, они, они... они девочке сказали, что не открывать дверь лисе <...> она увидела зайчика, и зайчик побежал к ней в домику. И она сказала: «Стоп, зайчик». И у... и она закрыла дверь, а потом он бежал, зайчик, от лисы.* В начале фразы введен антецедент мужского рода *кот*, в середине высказывания появляется еще один антецедент мужского рода – *зайчик*, а в конце фразы употреблено местоимение *он*, что могло бы привести к референциальному конфликту, но информант использует уточнение *зайчик*, что позволяет избежать подобного конфликта. Это может свидетельствовать о том, что говорящий ориентируется на адресата – осознает, что при употреблении словоформы *он* слушающему может быть не понятен антецедент.

В анализируемом материале обнаружено еще одно высказывание, подобное описанному выше: (6) *Лисичка бегала за зайчиком <...> лиса притворилась зайчиком, а девочка заглянула, и начали играть. Она лисичка была, девочка, а зайчиком – лисичка.* В своей первой фразе говорящий вводит антецедент *лисичка*, в другом высказывании появляется еще один антецедент женского рода – *девочка*, в конце этой же фразы употреблено местоимение *она*. Референциального конфликта удастся избежать благодаря уточнению *девочка*.

Вторым по частотности анафорическим средством являются формы слов ($\approx 35\%$ от всего количества употреблений). См. пример.

(7) Он увидел лису, потом она хотела погнаться за ним, но у нее не получилось, потому что там были уже кот и птица. <...> когда лиса подождАла, когда они уедут, потом она подкралась в дом и потом она сказал: «Это я, зайчик». Потом она уже сказала около двери: «Лисы нету поблизости?». «Нету» – сказал заяц... переоделась который. И там уже ей сказали... девочка сказала: «Давай поиграем, во что вы в лису играли... с лисой»... <...> И потом зайчик погнался за ней, на самом деле это была лиса, когда она сделала приманку морковкой, она увидела морковку. Данный тип анафоры используется детьми довольно часто, как представляется, потому, что информанту проще выбрать одну номинацию для референта и последовательно употреблять ее, чем постоянно использовать разные слова. С помощью одного и того же слова говорящий успешно активирует референт на протяжении всего диалога.

Следующим по частотности анафорическим средством является использование разных слов (чаще всего однокоренных) для называния одного и того же объекта ($\approx 12\%$ от всего количества употреблений). См. примеры.

(8) Она увидела зайчика, на него прыгнула. Потом заяц побежал, ну когда заметил лису, потом она заметила свой домик и сказала: «Стой, заяц», – потом он остановился. «Теперь, – сказала, – беги, заяц».

(9) Лисичка бегала за зайчиком <...> Потом лиса притворилась зайчиком, а девочка заглянула, и начали играть. Она лисичка была, девочка, а зайчиком – лисичка. <...> Эм... девочка не знает как э... к... куличиком завернуться, и лиса по... показала. И девочка ее закрыла.<...> Потом лиса выбралась из трубы, девочка убежала. <...> Ну (8) кот и воробей приехали, лиса возле двери была. <...> Выкинули лису на улицу... <...> Лиса пошла на мост и упала.

Неоднокоренные слова, имеющие один и тот же референт, встретились в речи только одного информанта.

(10) Пришла лиса и украдила девочку. Потом приехали кот и воробей, лиса убежала. Жихарка закрыла дверь <...> лиса схватила Жихарку и побежали домой. Потом она... они играли в куличики, Жихарка за... за... пер... затолкнула лису в печь. Потом она вы-

прыгнула из трубы, побежала, а **Жихарка** сказала: «Заяц, беги». **Жихарка** сказала: «Стой, стой».

В монологе данного информанта обнаружено 7 слов, референ- том которого является главная героиня мультфильма, 6 из которых являются формами имени главной героини, а 1 – нарицательным существительным *девочка*.

Нулевая анафора находится на четвертом месте по частотности употребления ($\approx 5\%$ от всего количества контекстов).

(11) *К... птица и кот уехали на бал, а потом Крыфушка и= ждА- ла их <...> она вспомнила, что н... кот и птица, они скоро приедут. <...> Потом **О** побежала домой.*

Как представляется, низкая частотность данного средства свя- зана с тем, что детям пока сложно отказаться от употребления ана- фора, так как им требуется периодическая активация референта в собственном сознании для уточнения предмета разговора.

Формы других местоимений (9 – *там*, по 1 – *туда*, *это*, *что-то*; в общем $\approx 5\%$ от всего количества употреблений) имеют такую же частотность, как и нулевая анафора. Рассмотрим примеры употре- бления таких местоимений в анафорической функции.

(12) *Надо было садиться на допату <...> когда уже она **туда** с... садилась.*

(13) *Потом она сказала «Это я, зайчик» <...> на самом деле **это** была лиса.*

(14) Ин-р: *А кот и воробей что-то... сделали с...*

А.: *Ну они, ну они что-то сделали такое...*

Ин-р: *С кем?*

А.: *Они... ну... с девочкой.*

Ин-р: *А с... а... а еще... ээ, с... девочке кто угрожал-то?*

А.: *Лиса.*

Ин-р: *Лиса. А с ней?*

А.: *Заяц.*

Ин-р: *С ней кот и воробей ничего не сделали?*

А.: *Не, не, они ей настучали по гол... по... по голове: кот вот так кинул, а лисе прямо по голове прилетело.*

В последнем примере лексему *что-то* первым произносит взрослый собеседник. Местоимение *что-то* в данном контексте выступает в роли катафорического, так как под ним подразумевается действие, которое кот и воробей сделали с лисой, и это действие названо только после довольно продолжительного диалога с интервьюером.

В качестве особого случая употребления местоимения *там* можно рассматривать следующее высказывание: (15) ...*потом они играли там... там* надо было садиться на лопату. Под *там* в данном случае подразумевается 'в этой игре'. В данном высказывании обнаруживается имплицитная анафора, так как непосредственно сам антецедент *игра* назван не был, но его можно восстановить на основе предшествующего контекста, в котором используется слово *играли*.

Возможно, более низкая частотность употребления форм прочих местоимений связана с тем, что некоторые из них (*там*, *что-то*) отсылают не к предмету (к которому сделать отсылку проще, например, с помощью местоимения *он*), а к ситуации: подобная операция оказывается для детей 5–6 лет более сложной (с когнитивной точки зрения), чем отсылка к объекту с помощью форм местоимения *он*.

Одним из самых редких анафорических средств в высказываниях информантов оказалась указательная группа ($\approx 1\%$ от всего количества употреблений):

(16) *Эта девочка не послушалась кота с воробьём и с лисой* играла <...> *эта лиса* хотела девочку украсть.

Указательная группа *эта девочка* в приведенном выше контексте является антецедентом для всех остальных номинаций данного референта в последующих высказываниях информанта, что представляется интересным, так как обычно указательная группа используется в качестве анафора. Словосочетание *эта лиса* антецедентом не является, его антецедент – словоформа *лисой* из предыдущего высказывания. Возможно, указательная группа встречается в речи детей реже всего из-за того, что она выполняет скорее дейктическую (указательную), а не анафорическую функцию (см. об этом подробнее [6: 74]).

Составная номинация, как и указательная группа, оказалась самым низкочастотным средством, используемым в детской речи ($\approx 1\%$ от всего количества употреблений; это средство встречается два раза в речи одного и того же информанта):

(17) *Она забыла, что она не знает дорогу домой <...> **пути-дороги** она не знает.*

В качестве особого случая употребления данного анафорического средства можно рассматривать следующее высказывание:

(18) *Заяц побежал, потом он увидел лису <...> сказала около двери: «Лисы нету поблизости?». «Нету» – сказал **заяц... переоделась который**.*

По сюжету мультфильма лиса, переодевшись в зайца, ведет диалог с Жихаркой – именно этот эпизод отражен в рассказе информанта. Употребляя составную номинацию *заяц... переоделась который*, информант говорит о лисе, при этом используя местоимение *который* в форме мужского рода (согласуя его с существительным *заяц*), а глагол *переоделась* – в форме женского рода (согласуя его со словом *лиса*, которое фактически является антецедентом в данном случае). Как представляется, информант затрудняется выбрать род, потому что точно не может определиться, поведение какого персонажа он описывает – лисы или «зайца».

Попробуем определить причины низкой частотности использования составной номинации. Возможно, это связано с тем, что детям пока сложно подобрать нужное сочетание слов для называния какого-либо объекта, тем более что составная номинация – самое объемное анафорическое средство из всех (кроме указательной группы), и, следовательно, оно требует больших речевых и когнитивных усилий.

Результаты исследования можно представить в следующей диаграмме.

Наиболее частотными анафорическими средствами в детской речи оказываются формы местоимения *он* и формы слова, в то время как нулевая анафора, формы других местоимений, указательная группа, составная номинация практически не используются. Можно сделать

следующий вывод: информанты в возрасте 5–6 лет предпочитают сложным анафорическим средствам более простые. Это может быть связано с тем, что основные референты на протяжении всего рассказа активированы в оперативной памяти говорящего (так как сюжет еще находится в сознании, поскольку мультфильм просмотрен совсем недавно), поэтому информант не считает нужным конкретизировать antecedent с помощью сложных анафорических средств (например, указательной группы), так как не ориентируется на адресата.

Анафорические средства



Рис. 1. Анафорические средства, используемые детьми 5–6 лет

Безусловно, данная работа не является единственным исследованием, посвящённым проблеме анализа анафорических отношений в детском монологическом дискурсе. Так, вопросами изучения анафоры в детской речи также занималась С. В. Краснощекова. В своих работах «Он и этот: освоение детьми указательной и анафорической функции» и «Местоименный дейксис в русской детской речи» она рассматривает особенности построения анафорических отношений в речи детей в возрасте от 1,5 до 5 лет [5; 6].

Представляется интересным сопоставить результаты нашего эксперимента с выводами, сформулированными в работах С. В. Краснощековой, для того чтобы определить степень универсальности сформулированных выше выводов. Отдельно отметим, что целью данного

сравнения является в первую очередь поиск схожих, общих для двух возрастных групп явлений, а не описание различий между ними.

С. В. Краснощёкова установила, что любые местоимения, кроме слова *он*, в спонтанной речи детей от 1,5 до 5 лет в анафорической функции употребляются редко [5, с. 211].

Анализ частотности использования анафорических средств в речи детей 5–6 лет, проведённый в рамках нашего исследования, позволил получить следующие результаты: на долю местоимения *он* приходится $\approx 89\%$ от всего количества высказываний с любыми местоимениями в анафорическом употреблении (101 контекст из 113). Доля употреблений других местоимений (*там, что-то, это, туда*) в анафорической функции составляет $\approx 11\%$ от общего количества употреблений любых местоимений в анафорической функции (12 контекстов из 113).

Следовательно, результаты, полученные в рамках нашего исследования и исследования С. В. Краснощёковой, согласуются, и местоимение *он* в анафорической функции употребляется гораздо чаще, чем любое другое местоимение, как в речи детей до 5 лет, так и в речи детей 5–6 лет.

Коротко остановимся на выявленных различиях между результатами нашей работы и исследования С. В. Краснощёковой. С. В. Краснощёкова отмечает, что в подавляющем большинстве контекстов местоимение *он* в анафорической функции расположено в следующей реплике после антецедента, однако это не в полной мере согласуется с результатами нашего эксперимента [5, с. 148]: дети 5–6 лет способны на построение довольно длинного монолога, на протяжении которого могут использовать местоимение *он* спустя несколько реплик после введения антецедента.

С. В. Краснощёкова также отмечает возможность возникновения референциального конфликта в детской речи. Определяя причину, по которой дети не снимают этот конфликт, она предполагает, что ею является неправильное представление информанта о видении ситуации слушающим, тогда как мы считаем, что причиной референциального конфликта является отсутствие ориентации на адресата: ребенок сам

понимает, о ком он говорит, и не считает нужным употреблять анафорические средства, конкретизирующие референт.

Установлено, что местоимение *этот* (3 % от количества контекстов с *он* и *этот* по результатам исследования С. В. Краснощековой) в анафорической функции используется детьми до 5 лет гораздо реже, чем местоимение *он* (97 % от количества контекстов с *он* и *этот*).

В речи детей 5–6 лет 98 % от всего количества высказываний с местоимениями *он* и *этот* (101 контекст из 103) составляют примеры с формами местоимения *он*, в то время как конструкции с формами указательного местоимения *этот* в анафорической функции составляют $\approx$ 2 % от всего количества высказываний с *он* и *этот* (2 контекста из 103).

Следовательно, результаты нашего исследования и исследования С. В. Краснощековой согласуются, и местоимение *этот* в анафорической функции практически не встречается в речи детей до 5 лет и информантов 5–6 лет. Это может быть связано с тем, что данное слово в детской речи чаще выполняет указательную, а не анафорическую функцию [5, с. 73].

Таким образом, выводы С. В. Краснощековой, касающиеся употребления анафорических средств в спонтанной детской речи, согласуются с результатами нашего исследования.

Для более полного описания особенностей выстраивания анафорических отношений в речи детей этого возраста также требуется сопоставление результатов, полученных во время исследования речи детей 5–6 лет, с данными, полученными в процессе изучения анафорических средств в спонтанной речи взрослых людей.

На основе анализа результатов исследования, описанных в работе О. Н. Красавиной [4; 20], установлено, что с точки зрения выстраивания анафорических отношений речь детей несколько отличается от речи взрослых людей [4, с. 51].

Так, например, указательная группа в качестве анафорического средства используется взрослыми гораздо чаще, чем детьми. В детской же речи чаще встречается нулевая анафора, в то время как указательная группа является одним из наименее частотных анафорических средств.

Заключение

В результате анализа расшифровок монологов одиннадцати детей 5–6 лет установлено, что дети этого возраста в своей речи используют такие анафорические средства, как формы местоимения *он*, формы слова, разные слова, нулевую анафору, формы других местоимений, указательную группу и составную номинацию.

Среди анафорических средств самыми активно используемыми являются формы местоимения *он* ($101 \approx 41\%$), формы слова ($84 \approx 35\%$) и разные слова ($29 \approx 12\%$), промежуточное положение занимают нулевая анафора ($13 \approx 5\%$) и формы других местоимений ($12 \approx 5\%$), а указательная группа ($2 \approx 1\%$) и составная номинация ($2 \approx 1\%$) практически не употребляются.

В рамках исследования проанализированы примеры особых случаев выстраивания анафорических отношений (возникновение референциального конфликта, введение уточняющего референт существительного после употребления формы местоимения *он* и т. д.).

Рассмотрены также нетипичные для детской речи случаи использования анафорических средств, таких как указательная группа и составная номинация. Данные средства встретились лишь в 4 контекстах (по 2 на каждое средство) из 234. Низкая частотность их употребления связана, вероятнее всего, со сложностью использования данных анафорических средств.

В статье представлено сравнение результатов данного исследования с результатами работы С. В. Краснощековой. Установлено, что все выводы С. В. Краснощековой, касающиеся употребления анафорических средств в речи детей до 5 лет, согласуются с результатами нашего исследования.

Сравнение выводов нашего исследования и результатов, описанных в работе О. Н. Красавиной, показало, что указательная группа в качестве анафорического средства используется взрослыми гораздо чаще, чем детьми. В детской же речи чаще встречается нулевая анафора, в то время как указательная группа является одним из наименее частотных анафорических средств.

Дальнейшее изучение и сопоставление речи взрослых и детей этого возраста с точки зрения выстраивания анафорических отношений поможет выявить причины описанных выше различий.

К перспективам исследования можно отнести изучение анафорических отношений в речи детей других возрастов и речи детей-билингвов этого же возраста, а также сопоставительный анализ полученных результатов. В рамках дальнейшего изучения речи детей 5–6 лет возможно расширение круга анализируемых дискурсивных явлений, рассмотрение особенностей ведения детьми диалога и др. Все вышесказанное поможет изучить и описать процесс освоения языка, а также выявить различные особенности, которые могут обнаруживаться на разных этапах овладения им.

Результаты исследования также позволяют сформулировать некоторые методические рекомендации для улучшения речевой компетенции у детей дошкольного возраста. Так, для развития умения осознавать и снимать референциальный конфликт в процессе диалога с детьми взрослый может применять операцию переспроса. Это поможет указать ребенку на возникновение неясности, коммуникативную неудачу, а также постепенно сформирует у него ориентацию на адресата, разовьет способность конкретизировать антецедент с помощью более сложных средств.

Список литературы

1. Кибрик, А. А. (2003). *Анализ дискурса в когнитивной перспективе* (автореф. дис. ... д-ра филол. наук). Москва. 90 с. EDN: <https://elibrary.ru/QDXH1H>
2. Кибрик, А. А. (2025). Анафора. *Энциклопедия «Кругосвет»*. Получено с https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ANAFORA.html (дата обращения: 20.05.2025)
3. Кибрик, А. А., & Подлеская, В. И. (2009). Дискурсивные маркеры в структуре устного рассказа: опыт корпусного исследования. В кн.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог 2009»* (с. 390–395). Москва: Изд-во РГГУ.

-
4. Красавина, О. Н. (2004). Употребление указательной группы в русском повествовательном дискурсе. *Вопросы языкознания*, (3), 51–68. EDN: <https://elibrary.ru/OTWTTL>
 5. Краснощекова, С. В. (2016). *Местоименный дейксис в русской детской речи* (дисс. на соискание учёной степени канд. филол. наук). Санкт-Петербург. 273 с. EDN: <https://elibrary.ru/VLWMEF>
 6. Краснощекова, С. В. (2012). Он и этот: освоение детьми указательной и анафорической функции. *Вестник Череповецкого государственного университета*, 1(36), 72–75. EDN: <https://elibrary.ru/PBYPRH>
 7. Кронгауз, М. А. (2005). *Семантика*. Москва: Издательский центр «Академия». 352 с.
 8. Никитина, С. Е., & Васильева, Н. В. (1996). *Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов*. М.: ИЯЗ РАН. 171 с.
 9. Падучева, Е. В. (1985). *Высказывание и его соотносённость с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений)*. Москва: Наука. 276 с.
 10. Проблемы онтолингвистики – 2007: материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г., Санкт-Петербург). (2007). Санкт-Петербург: Златоуст. 224 с.
 11. Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). (2009). Санкт-Петербург: Златоуст. 388 с.
 12. Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы международной научной конференции (26–29 июня 2013 г., Санкт-Петербург). (2013). Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена. 528 с.
 13. Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса. (2009). Москва: Языки славянских культур. 736 с.
 14. Розенталь, Д. Э., & Теленкова, М. А. (1976). *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение. 543 с.
 15. Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребенок: лингвистика детской речи*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 240 с. ISBN: 5-691-00527-8 EDN: <https://elibrary.ru/RTRLGJ>
 16. Kibrik, A. A. (2020). Language, cognitive systems, and the methodology of observation. *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics*, 1358, 3–16.

17. Kibrik, A. A., Khudyakova, M. V., Dobrov, G. B., & Linnik, A. S. (2013). Referential choice: Factors and modeling. *LATEUM 2013. Conference proceedings*, 16–21.
18. Kibrik, A. A. (2013). Peculiarities and origins of the Russian referential system. В кн.: *Languages Across Boundaries: Studies in Memory of Anna Siewierska* (с. 239–274). Берлин: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110331127.227> EDN: <https://elibrary.ru/WNLJVX>
19. Kibrik, A. A., Dobrov, G. B., Khudyakova, M. V., Loukachevitch, N. V., & Pechenyj, A. (2013). A corpus-based study of referential choice: Multiplicity of factors and machine learning techniques. *Text Processing and Cognitive Technologies*, (20), 118–126.
20. Krasavina, O. N., & Chiarcos, Ch. (2007). PoCoS — Potsdam Coreference Scheme. In *Proceedings of the Conference of the Association for Computational Linguistics*, Прага, Чехия, с. 156–163. <https://doi.org/10.3115/1642059.1642084>

References

1. Kibrik, A. A. (2003). *Discourse analysis in a cognitive perspective* (doctoral dissertation abstract). Moscow. 90 p. EDN: <https://elibrary.ru/QDXHHH>
2. Kibrik, A. A. (2025). Anaphora. *Encyclopedia “Krugosvet”*. Retrieved from https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ANAFORA.html (Accessed: May 20, 2025)
3. Kibrik, A. A., & Podlesskaya, V. I. (2009). Discourse markers in oral storytelling: a corpus-based study. In *Computer linguistics and intelligent technologies: Proceedings of the annual international conference “Dialogue 2009”* (pp. 390–395). Moscow: RGGU Publishing House.
4. Krasavina, O. N. (2004). Usage of demonstrative phrases in Russian narrative discourse. *Voprosy Yazykoznaniya*, (3), 51–68. EDN: <https://elibrary.ru/OTWTTL>
5. Krasnoschekova, S. V. (2016). Demonstrative deixis in Russian child speech (doctoral dissertation). Saint Petersburg. 273 p. EDN: <https://elibrary.ru/VLWMEF>
6. Krasnoschekova, S. V. (2012). “He” and “this”: acquisition of pointing and anaphoric functions by children. *Bulletin of Cherepovets State University*, 1(36), 72–75. EDN: <https://elibrary.ru/PBYPRH>

7. Krongauz, M. A. (2005). *Semantics*. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya". 352 p.
8. Nikitina, S. E., & Vasilyeva, N. V. (1996). *Experimental systematic dictionary of stylistic terms*. Moscow: IYaR RAN. 171 p.
9. Paducheva, E. V. (1985). *Statement and its relation to reality: Referential aspects of pronoun semantics*. Moscow: Nauka. 276 p.
10. Problems of Ontolinguistics – 2007: Proceedings of the International Conference (May 21–22, 2007, Saint Petersburg). (2007). Saint Petersburg: Zlatoust. 224 p.
11. Problems of Ontolinguistics – 2009: Proceedings of the International Conference (June 17–19, 2009, Saint Petersburg). (2009). Saint Petersburg: Zlatoust. 388 p.
12. Problems of Ontolinguistics – 2013: Proceedings of the International Scientific Conference (June 26–29, 2013, Saint Petersburg). (2013). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University. 528 p.
13. Stories About Dreams: Corpus Study of Oral Russian Discourse. (2009). Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur. 736 p.
14. Rozental', D. É., & Tel'enkova, M. A. (1976). *Dictionary-guide of linguistic terms*. Moscow: Prosveshchenie. 543 p.
15. Tzeitlin, S. N. (2000). *Language and child: Linguistics of child speech*. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS. 240 p. ISBN: 5-691-00527-8 EDN: <https://elibrary.ru/RTRLGJ>
16. Kibrik, A. A. (2020). Language, cognitive systems, and the methodology of observation. *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics*, 1358, 3–16.
17. Kibrik, A. A., Khudyakova, M. V., Dobrov, G. B., & Linnik, A. S. (2013). Referential choice: Factors and modeling. *LATEUM 2013. Conference Proceedings*, 16–21.
18. Kibrik, A. A. (2013). Peculiarities and origins of the Russian referential system. In *Languages Across Boundaries: Studies in Memory of Anna Siewierska* (pp. 239–274). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110331127.227> EDN: <https://elibrary.ru/WNLJVX>
19. Kibrik, A. A., Dobrov, G. B., Khudyakova, M. V., Loukachevitch, N. V., & Pechenyj, A. (2013). A corpus-based study of referential choice:

- multiplicity of factors and machine learning techniques. *Text Processing and Cognitive Technologies*, (20), 118–126.
20. Krasavina, O. N., & Chiarcos, Ch. (2007). PoCoS – Potsdam Coreference Scheme. In *Proceedings of the Conference of the Association for Computational Linguistics*, Prague, Czech Republic, pp. 156–163. <https://doi.org/10.3115/1642059.1642084>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Айсанова Александра Андреевна, доцент, кандидат филологических наук
Иркутский государственный университет
ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, 664003, Российская Федерация
aleksandracheva@yandex.ru

Морозова Александра Сергеевна, студент
Иркутский государственный университет
ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, 664003, Российская Федерация
morozov.aleksandra2002@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksandra A. Aisanova, Associate Professor, Ph.D. in Philology
Irkutsk State University
1, Karla Marksa Str., Irkutsk, 664003, Russian Federation
aleksandracheva@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-7519>

Aleksandra S. Morozova, student
Irkutsk State University
1, Karla Marksa Str., Irkutsk, 664003, Russian Federation
morozov.aleksandra2002@yandex.ru

Поступила 22.05.2025
После рецензирования 16.06.2025
Принята 20.06.2025

Received 22.05.2025
Revised 16.06.2025
Accepted 20.06.2025