

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Кафедра романо-германской филологии и переводоведения

**Вербализация эмоциональных состояний ребенком в возрасте от 3-х до 4-х
лет на материале английского и русского языков**

АВТОРЕФЕРАТ БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 4 курса 421 группы
направления 45.03.01 «Филология»
Института филологии и журналистики
Климовой Марии Александровны

Научный руководитель
к. ф. н., доцент



Н. Г. Мальцева

Зав. кафедрой
к. ф. н., доцент



Т. В. Харламова

Саратов 2019

Введение. В настоящее время эмотивная лексика привлекает внимание многих направлений современной лингвистики. Исследование способов, с помощью которых описываются различные состояния, изучается отечественными и зарубежными лингвистами (С.Н. Цейтлин, В.И. Шаховский, И. Брезертон, А. Павленко). Превалирующее количество этих работ было посвящено изучению вербализации эмоций взрослыми носителями языка. Однако вопрос об усвоении эмотивной лексики детьми остается недостаточно изученным.

Сравнительному аспекту вербализации эмоциональных состояний на материале нескольких языков посвящены отдельные работы (И. Брезертон, М. Бигли, Д. Риджвей, А. Павленко).

Актуальность исследования определяется возрастающим вниманием онтолингвистики к процессу вербализации детьми эмоциональных состояний и особенностей освоения детьми языка эмоций в целом, как с лингвистической, так и с когнитивной точек зрения.

Новизна исследования заключается в том, что мы сфокусировались на речевой деятельности не только англоязычных, но и русскоязычных детей, а также сравнительном анализе лексических и синтаксических различий, т. е. формальном выражении эмоций, и различии при вербализации своих и чужих эмоций на материале русского и английского языков. На материале данных языков для детей возрастной группы от 3-х до 4-х лет такое сравнение проводится впервые.

Целью данной работы является изучение способов речевого выражения эмоциональных состояний ребенком 3-4 лет на материале английского языка и сравнение языка эмоций на материале английского и русского языков.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым решить несколько **задач**:

- 1) сравнить различные подходы в изучении освоения детьми эмоциональных представлений;

- 2) исследовать предпосылки, условия и основные тенденции в вербализации эмоциональных состояний в детской речи;
- 3) рассмотреть различные классификации и подходы к категоризации эмотивной лексики;
- 4) выделить и проанализировать способы вербализации эмоциональных состояний детьми в возрасте от 3-х до 4-х лет, а также тенденции в развитии вербализации внутренних состояний в этот период;
- 5) проанализировать и выявить различия в вербализации эмоциональных состояний детьми в данном возрасте на материале английского и русского языков.

Материалом исследования послужила речевая продукция англоязычных детей в возрасте от 3-х до 4-х лет, взятая в базе данных детской речи CHILDES, а также речь русскоязычных детей, взятая из дневниковых записей А.Н. Гвоздева, базы данных детской речи CHILDES и корпуса детской речи, составленного В.К. Харченко.

Цели и задачи настоящего исследования определили выбор следующих **методов исследования**: сравнительный, описательный, контекстуальный, количественный.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников.

Основное содержание работы. В первой главе «Особенности развития языка эмоций в детском возрасте» рассматриваются основные понятия и проблемы изучения языка эмоций (определение эмоций и их отличительные признаки, лингвистический подход к изучению эмоций, способы различения эмоций, предпосылки и условия развития языка эмоций, факторы, влияющие на процесс вербализации эмоциональных состояний и классификация эмотивной лексики).

С лингвистической точки зрения категория эмотивности отражает психологические переживания человека с помощью особых единиц языка и

речи – эмотивов. Эмоции предстают посредником между миром и его отражением в языке человека, т. е. отражают отношение человека (субъекта) к миру (объекту). Эмоциональные процессы находят отображение в семантике слов, вербализирующих эмоциональные состояния. Это отображение закодировано в слове определенными компонентами в его семантике в виде «идей» о конкретной эмоции, которые и формируют эмотивность слова. В этом состоит основа лингвистического подхода к изучению эмоций.

Одним из ключевых аспектов понимания эмоций является способность отличать эмоции друг от друга: например, злость от грусти и радость от стыда. Существует несколько подходов к этому вопросу.

По теории дискретных категорий, определенные физиологические паттерны развиваются в сигнальную систему, которая включает в себя не только воспроизведение определенных выражений лица, обозначающих эмоции, но и их обнаружение. Обнаружение лицевых движений в отношении конкретных эмоций было признано в этой теории фундаментом для усвоения детьми эмоций и базой, на которой строится изучение эмоций.

Согласно теории реверсивности Рассела и других исследователей, изначально ребенок воспринимает эмоции в очень общих психических категориях и в ходе развития начинает различать более специализированные категории. Представления здесь усваиваются через способность к различению. С этой точки зрения, первоначальным паттерном для различения может быть не только мимика, но и причины и последствия эмоциональных состояний, их названия и т.д.

В данном исследовании теория реверсивности учитывается в довольно сильной степени, так как в качестве основополагающих сигналов для усвоения эмоциональных представлений рассматриваются не только восприятие внешних проявлений эмоций, такие как лицевые движения, но и причинно-следственные связи, относящиеся к той или иной эмоции.

Множество исследователей определяет начало использования эмотивной лексики в период 18-20 месяцев. Также известно, что в период между 18 и 36

месяцами дети начинают распознавать эмоции других людей как свои собственные, обсуждать прошлые и будущие эмоции, а также причинно-следственные представления относительно эмоциональных ощущений.

Ко второму году способность ребенка обсуждать эмоции становится более комплексной. В качестве теоретической основы для нашей работы была взята работа И. Брезертон и Д. Бигли, относящаяся к изучению языка эмоций на втором году жизни. В проведенном исследовании изучалась вербализация эмоций англоязычными детьми в возрасте 28 месяцев. Авторы показывают, что к положительным эмоциям можно отнести счастье (прилаг. *happy*), развлечение (глагольные группы *have a good time, have fun*, прилаг. *funny*), любовь (глаголы *like, love*, сущ. *love*), удивление (прилаг. *surprised*), гордость (прилаг. *proud*), а к отрицательным эмоциям – грусть (прилаг. *sad*), страх (прилаг. *scared, scary*), гнев (прилаг. *mad, angry*), отвращение (прилаг. *yucky, messy*). Кроме этого, были исследованы общие положительные и отрицательные состояния (глагольные группы *feel good/bad, feel better, to be alright*). Соответствие моральным нормам (прилаг. *good*) и несоответствие моральным нормам (прилаг. *bad*) были включены в данное исследование, так как они могут выражать вину и самодовольство в детской речи.

Подход И. Брезертон и Д. Бигли был в некоторой степени видоизменен, так как исследуемому в данной работе возрасту соответствуют другие особенности. Так, после предварительного анализа материала, было выявлено, что примеров, соответствующих вербализации гордости, отвращения, вины и удивления в речи изучаемых детей достаточно мало, поэтому было решено не включать их в список изучаемых эмоций.

В дальнейшем у дошкольников (3-5 лет) наблюдается несколько основополагающих тенденций к развитию языка эмоций. Первая тенденция заключается в способности детей вербально реагировать на ситуации, связанные с эмоциями (причины и последствия, поведенческие связи), которая становится все более точной и комплексной. Вторая область развития связана со способностью детей к осознанному управлению эмоциями.

На успешное усвоение детьми словаря эмоций влияет множество факторов. Одним из них является то, насколько часто и насколько долго собеседники, и в особенности, матери, разговаривают с детьми об эмоциональных переживаниях. Также на основании данных из многочисленных источников, можно говорить о том, что отрицательный эмоциональный опыт в раннем возрасте (в неблагоприятных условиях, семьях с плохими взаимоотношениями между членами семьи) напрямую влияет на общий эмоциональный фон ребенка, и к тому же на его способность вербализировать эмоциональные состояния, слабое развитие «аффективных схем» и скудный диапазон используемого словаря.

Обсуждая проблему вербализации эмоций, большинство исследователей сосредотачивается на выделении и анализе лексических групп соответствующей семантики (Павленко, Осгуд, Eisenberg, Cervantes). Другие же включают в число рассматриваемых явлений синтаксические конструкции, оформляющие выражение эмоций (Wallace, Carson, Oatley, Church, Johnson-Laird). В нашем исследовании мы считаем целесообразным рассматривать и то, и другое без отрыва друг от друга или рассматривать вышеназванные аспекты вербализации последовательно.

Спорным является вопрос о том, какие именно единицы языка следует принимать за эмотивную лексику. Подходы к этой задаче различаются от исследования к исследованию, поэтому в нашей работе были рассмотрены несколько подходов к классификации эмотивной лексики.

Сторонники когнитивного подхода (Wallace and Carson) исследовали словари на предмет нахождения в них прилагательных и существительных, которые вписываются в синтаксический контекст *He has a feeling of X* и *He feels X* [24]. Однако ряд исследователей (Clore, Ortony, Foss) выражают несогласие с данной версией, считая, что слово эмотивного лексикона должно выражать эмоции в двух контекстах: *feeling X* и *being X* [25]. Тем не менее, стоит помнить, что данный подход может применяться только к ограниченному количеству языков, таких, как французский и английский,

например, где эмоции чаще всего выражаются с помощью прилагательных и передают внутренние состояния.

Аналогом когнитивному подходу является компонентный анализ, который был разработан Осгудом и его коллегами в их ранних работах и который исследует эмоции с точки зрения нескольких признанных универсальными семантических делений. Различные ученые, ссылаясь на Осгуда, исследуют словарь эмоций с точки зрения различных параметров, относящихся к эмоциональным состояниям (оценочных суждений (хорошо/плохо), активности, возбуждение, оценочность и т.д.). По словам Анеты Павленко, преимущество компонентного подхода над когнитивным состоит в том, что он относительно нейтрален в отношении языка и культуры, однако, он не представляет принципов для классификации эмотивной лексики, сосредоточившись на определенных качествах.

Анета Павленко, в свою очередь, разделяет язык эмоций на слова, обозначающие эмоции, слова, относящиеся к эмоциям, и эмоционально окрашенные слова. Однако границы этих категорий не всегда четко выражены по двум причинам. Во-первых, некоторые слова могут пересекать границы подгрупп. Например, табуированные слова и ругательства, которые обычно выполняют функции оскорблений, могут в некоторых контекстах использоваться как показатели дружеской привязанности. Во-вторых, слова, которые, как правило, не имеют эмоциональной окраски, могут в ряде контекстов выступать как эмоционально окрашенные.

Для целей нашей работы эффективней всего использовать классификацию Анеты Павленко, сосредоточившись на первой представленной в ее классификации группе, а именно на словах, обозначающих эмоции или эмотивной лексике. В данной работе фокус внимания направлен на обозначения эмоций, в речи англоязычных детей от 3-х до 4-х лет и частично в речи их родителей.

Вторая глава «Вербализация эмоциональных состояний ребенком в возрасте от 3-х до 4-х лет на материале английского и русского языков»

представляет исследование основных тенденций и способов вербализации ребенком собственных и чужих эмоциональных состояний в период от 3-х до 4-х лет. Согласно целям, она отражает два этапа исследования: анализ особенностей вербализации эмоций англоязычными детьми и сравнение его с аналогичными процессами в развитии русскоязычных детей.

В фокусе нашего внимания находились следующие эмоции: счастье, веселье, любовь, страх, злость, удивление, грусть, общие положительные и отрицательные состояния, а также соответствие и несоответствие моральным нормам.

Нами был рассмотрен вопрос, насколько часто встречаются случаи вербализации англоязычными детьми изучаемых эмоциональных категорий. Категории любви, соответствия и несоответствия моральным нормам оказались самыми используемыми по количеству словоупотреблений, но категории страха, злости и веселья были самыми разнообразными относительно использованных лексических и синтаксических конструкций.

Первый этап практической части состоял из семантического представления каждой эмоции, изучения лексических и синтаксических особенностей языка эмоций, различий при вербализации своих и чужих эмоций, индивидуальных особенностей, а также способности усваивать причинно-следственные связи концепта разных эмоций на материале двух англоязычных детей четвертого года жизни.

На втором этапе были проанализированы основные конструкции, использованные для вербализации выбранных категорий эмоций и их различия в двух языках, был проведен анализ и найдены различия в способности русскоязычных и англоязычных детей вербализировать свои и чужие эмоции. Спектр изученных эмоциональных категорий на материале русского языка совпадал с категориями, рассмотренными на материале английского языка.

Наиболее широко у всех русскоязычных детей была представлена вербализация категорий любви, страха и веселья. В этих категориях

наблюдались наиболее разнообразные по типу конструкции, чаще встречались примеры словотворчества.

Основные различия в вербализации эмоций связаны с особенностями системы русского языка. В значительной мере из-за синтаксического строя русского языка, в речи русскоязычных детей намного чаще, чем у англоязычных детей, встречались примеры *словотворчества*.

На данном этапе было отмечено, что различия в способах вербализации между языками были связаны не только с лингвистическими факторами, такими как различные системы языка (синтетический русский и аналитический английский), но и кросс-культурными и кросс-лингвистическими различиями, влияющими на вербализацию детьми их эмоциональных состояний.

Было выявлено, что в русской речевой продукции детей четвертого года жизни представлены более разнообразные лексические и синтаксические конструкции по сравнению с англоговорящим дискурсом. Это было особенно проявлено на примере категорий страха, злости, веселья и любви.

Сильные различия между языками были найдены в использовании синтаксических конструкций. Так, при вербализации страха, злости, веселья, грусти и морального соответствия/несоответствия англоязычные дети в большинстве случаев прибегали к использованию составного сказуемого, где прилагательные (*scared/ afraid/ frightened, mad/ crazy, good/ bad, fun, happy, sad*) были использованы в качестве именной части сказуемого. В русскоязычной речи были использованы прилагательные либо их сравнительные формы, наречия или различные простые глаголы. Таким образом, на уровне синтаксиса, в речи англоязычных детей преобладают адъективные паттерны, а в речи русскоговорящих детей – глагольные, что обусловлено как чисто лингвистическими причинами, так и кросс-культурными, что было показано в нашем исследовании.

При вербализации некоторых категорий в речи русскоязычных детей был встречен ряд существительных, что совершенно нехарактерно для

англоязычных детей при вербализации данных категорий на данном этапе взросления. Здесь проявилась особенность русского языка – стремление к номинации.

В отношении последствий, вызванных эмоциональными переживаниями, русскоязычные дети были чаще всего склонны замечать связи в отношении злости, общего отрицательного состояния и страха, а англоязычные – при вербализации соответствия/несоответствия моральным нормам и злости. Высказывания об условиях и причинах эмоций в русском языке чаще всего встречались в категориях страха, веселья, общего хорошего состояния и любви, а в английском – в категориях злости, общего положительного состояния и несоответствия моральным нормам.

Заключение. В ходе исследования мы сравнили различные подходы к освоению детьми эмоциональных представлений, изучили предпосылки, условия и основные тенденции в вербализации эмоций в детской речи и рассмотрели различные подходы к категоризации эмотивной лексики, отдав свое предпочтение классификации А. Павленко.

Изучение англоязычных способов вербализации эмоциональных состояний и последующее сравнение их с русскоязычным дискурсом позволило нам определить основные особенности освоения детьми языка эмоций на данном этапе взросления и найти различия между способами вербализации эмоции на материале русского и английского языков.

При вербализации эмоциональных состояний как англоязычными, так и русскоязычными детьми в возрасте от 3-х до 4-х лет используются самые различные грамматические конструкции. Из этого следует вывод о том, что ребенок на данном этапе овладевает широким спектром грамматических конструкций и уже способен с разной степенью свободы их использовать при вербализации своих эмоциональных ощущений. К трехлетнему возрасту ребенок отлично овладевает способностью вербализировать состояния других людей.

Процесс развития языка эмоций протекает одновременно и неразрывно с усвоением причинно-следственных связей, относящихся к эмоциональным скриптам. В возрасте трех-четырех лет ребенок уже освоил и способен вербализовать компоненты условий, причин и последствий, характерных для большинства эмоциональных состояний.

Отличительная черта вербализации эмоциональных состояний русскоязычными детьми также была связана с особенностями системы русского языка. В значительной мере из-за синтаксического строя русского языка, в речи русскоязычных детей намного чаще, чем у англоязычных детей, встречались примеры словотворчества, которые проявлялись в необычном использовании префиксов и суффиксов, встречающихся чаще всего в глагольных формах категорий страха, любви, злости и веселья.

На материале речи русскоязычных и англоязычных детей категории любви, страха, злости и веселья были представлены широким спектром синтаксических и лексических конструкций, однако способы их формального выражения в значительной степени различались в силу кросс-культурных особенностей и различий между системами изучаемых языков.

Жу