

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра германской филологии

На правах рукописи

Николина Наталия Николаевна

**Специфика стилизации речи рассказчика-ребенка в художественном
тексте
(на материале современных англоязычных романов)**

Специальность 5.9.8 – Теоретическая, прикладная и сравнительно-
сопоставительная лингвистика

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор,
Сидорова Ольга Григорьевна

Екатеринбург
2025

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Стилизация детской речи в художественных произведениях	15
1.1. Детская речь как объект изучения в лингвистике	15
1.2. Тема детства и образ ребенка в литературе	30
1.2.1. Развитие образа ребенка и темы детства в зарубежной литературе....	30
1.2.2. Функции рассказчика-ребенка.....	44
1.3. Средства стилизации детской речи в художественных произведениях....	66
Выводы по главе 1	91
Глава 2. Анализ средств стилизации речи рассказчика-ребенка в англоязычных романах	95
2.1. Характеристика анализируемых романов.....	95
2.2. Алгоритм лингвистического анализа речи рассказчиков-детей.....	98
2.2. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе Э. Донохью «Room»	110
2.3. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе М. Сакс «All the Lost Things»	150
2.4. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе К. Хэмер «The Girl in the Red Coat»	176
2.5. Речевые средства стилизации речи рассказчика-ребенка в романе Дж. Хардинга «Florence and Giles»	189
2.6. Сопоставительный анализ речевых средств стилизации речи рассказчиков-детей в анализируемых романах	197
2.7. Корреляция средств стилизации речи рассказчика-ребенка в художественных произведениях с закономерностями развития детской речи.....	202
Выводы по главе 2.....	221
Заключение	225
Список использованной литературы.....	230
Приложение 1	252

Введение

Настоящая работа посвящена речевым средствам стилизации речи рассказчика-ребенка в произведениях, написанных для взрослой аудитории.

В англоязычной литературе использование в качестве главных героев или рассказчиков детей (подростков) не является новым приемом. Определить адресацию таких произведений бывает сложно. Отмечается, что такие романы XX века, как «Над пропастью во ржи» Д. Сэлинджера, «Убить пересмешника» Х. Ли, «Повелитель мух» У. Голдинга, «хотя они и не были написаны с расчетом на юных читателей»¹ [Beckett 2009: 17], «давно популярны среди подростков» [там же: 23]. Критиками отмечается двойственность некоторых произведений и XIX века: так, «Приключения Гекльберри Финна» М. Твена «на уровне простого повествования» могут быть привлекательны для юных читателей, но, по сути, являются книгой «для взрослой аудитории» [Wall 1991: 116].

В современной литературе происходит обратный процесс: романы, написанные для детей и подростков, становятся популярны среди взрослых (например, серия книг о Гарри Поттере). Возникает понятие «crossover literature» – это произведения, «которые из разряда детской литературы переходят в разряд взрослой или наоборот» [Falconer 2004: 556]. Некоторые произведения XXI века, написанные для детей («Мальчик в полосатой пижаме» Д. Бойна, «Моя сестра живет на каминной полке» А. Питчер), могут привлечь взрослых из-за своей серьезной тематики: Вторая мировая война и терроризм. В свою очередь, романы, адресованные взрослой аудитории («Загадочное ночное убийство собаки» М. Хэддона), иногда рассматриваются издателями или читателями как подростковая литература, поскольку в них присутствует юный рассказчик.

В отдельную группу следует выделить современные англоязычные произведения, где повествование ведется от лица детей дошкольного, младшего школьного, а также подросткового возраста, но адресатом является взрослый

читатель. Такие произведения о детстве, безусловно, нельзя относить к детской литературе, о чем говорят исследователи: «помимо литературы, предназначенной для детского и подросткового чтения, существует особый пласт произведений, посвященных детям, но не предназначенных для освоения читателями детского возраста» [Ловцова 2018: 18]. В подобных произведениях «ребенок по воле автора решает “взрослые” вопросы, и проблематика, заявленная в таких произведениях, является философской, глобальной, вечной для всех поколений и во все времена» [Киприна 2011: 153].

Сандра Динтер, рассуждая о современной британской литературе, приводит такие произведения о детстве, как «Песни мертвых детей» Тоби Лита (2001), «Случайно» (2005) и «Кроме» (2011) Али Смит, «Флоренс и Джайлс» Джона Хардинга (2010), «Пиджин-Инглиш» Стивена Келмана (2011) и «Девочка в красном пальто» Кейт Хэмер (2015) [Dinter 2018]. Стоит также упомянуть англоязычные романы «Милые кости» Элис Сиболд (2002), «Загадочное ночное убийство собаки» Марка Хэддона (2003), «Жутко громко и запредельно близко» Джонатана Сафрана Фоера (2005), «Комната» Эммы Донохью (2010), «Щегол» Донны Тартт (2013), «Ночная радуга» Клэр Кинг (2013), «Наши бесконечные последние дни» Клэр Фуллер (2015), «Все потерянные вещи» Мишель Сакс (2019). Данный список может быть продолжен.

Именно в такой современной литературе появляется рассказчик-ребенок (или подросток): безусловно, ребенок и раньше был объектом художественных произведений, «но только с конца XX века ему позволили стать и субъектом, признав его право говорить, размышлять и знать о том, что происходит с ним, с его друзьями, с такими, как он» [Зелезинская 2021: 222]. Некоторые авторы, используя рассказчика-ребенка, предпринимают попытки с разной степенью достоверности изобразить детскую речь. Средства, с помощью которых они это делают, требуют изучения. Определяющим фактором в рамках подобных исследований является возраст читателя, так как при обращении к детской или взрослой читательской аудитории будут отличаться либо сами речевые

средства, изображающие детскую речь, либо их функции. «Различная адресованность: ребенку или взрослому – соответственно требует и качественно отличных форм выражения, проявляющихся на языковом, сюжетно-композиционном и жанровом уровнях восприятия» [Воинова 2006: 8].

Актуальность исследования определяется тем фактом, что повествование от лица детей часто встречается в современной литературе, адресованной взрослой аудитории. Специфика передачи речи таких рассказчиков требует углубленного изучения и представляется актуальным предметом исследования для отечественных и зарубежных лингвистов, однако объектом лингвистического исследования рассказчик-ребенок становится сравнительно недавно. Работа выполнена в рамках стилистики текста. «Взрослые» темы абьюза и травматического опыта, объединяющие анализируемые романы, все чаще рассматриваются в современных произведениях, что также обуславливает актуальность настоящей работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной филологии анализируются средства стилизации речи рассказчика-ребенка в современных англоязычных художественных произведениях, адресованных исключительно взрослой аудитории. Проблема стилизации детской речи в художественных произведениях уже рассматривалась в ряде лингвистических отечественных исследований (например, Солнцева, 2008; Шипова, 2011 и др.). Однако в них либо анализировались произведения на русском языке, произведения, адресованные детской аудитории, а также произведения, где детство изображено ретроспективно, либо изучались отдельные реплики персонажей-детей (зачастую, второстепенных), а не рассказчиков. Иными словами, не был проведен комплексный анализ речи персонажа- или рассказчика-ребенка. В работе рассматривается особый тип художественного повествования и организации речи, при котором ребенок выступает как нарратор. В художественной речи использована совокупность речевых средств стилизации детской речи. Новизна работы связана с созданием комплексного

алгоритма описания, нацеленного на системное представление о способах стилизации речи рассказчика-ребенка. При этом для анализа были выбраны мало изученные («Room» Э. Донохью, «Florence and Giles» Дж. Хардинга) или совсем не изученные («The Girl in the Red Coat» К. Хэмер, «All the Lost Things» М. Сакс) современные романы, написанные после 2010 года.

Степень изученности проблемы. Исследование средств стилизации речи рассказчика-ребенка является междисциплинарным, так как предполагает анализ художественных текстов, сопоставление речи детей и речи рассказчиков-детей.

Феномен детства, история его развития в культуре становится предметом исследования философских, социологических, культурологических работ [Кислов 2002; Кон 2003; Маслова 2005; Нефедова 2005; Buckingham 2000; Flegel, Parkes 2018; Froud 2017; Irvine, Rudolf 2018; Pifer 2000; Renner 2013; Zornado 2011].

Особенности образа ребенка в литературе рассматривается с опорой на труды по поэтике и стилистике художественного текста [Бахтин 2002, 2012; Виноградов 1980; Каллер 2006; Хализев 2004; Шкловский 1929; Booth 1983; Lodge 1992; Mullan 2006]; работы, посвященные теме детства и образу ребенка в западной и русской литературе [Арзамасцева 2006; Выговская 2018; Лапоница 2005; Ловцова 2017, 2018; Ненилин 2005, 2006; Стеценко 2017; Эпштейн, Юкина 1979; Caracciolo 2014, 2016; Dinter 2012, 2018; Dodou 2012; Foster 2013; Hurst 1990; Martens 2011; Rutland 1992], в т. ч. в эпоху романтизма и викторианства [Илунина 2021; Рогова 2019; Толстых 2008; Knöpfelmacher 2016; Kohlke 2011]. Функции и характеристики рассказчика-ребенка изучаются нарратологией [Abbot 2002; Chatman 1987; Rimmon-Kenan 2000], в рамках исследований, посвященных ненадежному рассказчику [Hewitt 2009; Heyd 2006; Olson 2003], или неестественной нарратологии [Лозинская 2014, 2017; Alber 2010, 2016; Richardson 2006].

В лингвистических работах исследуются средства стилизации детской речи в зарубежных и отечественных художественных произведениях для

детской и взрослой аудитории [Войткова 2011; Николина 2009, 2016; Солнцева 2007, 2008, 2013; Фролов 2003; Харисов 2001; Шипова 2011; Björling 1983; Ricou 1987, Wall 1991]. Анализируются особенности передачи речи персонажей-детей при переводе художественных произведений [Канунникова 2021, 2022; Кораблева 2010; Куликова 2013; Токарева 2017].

Проблема детской речи осмысливается в онтолингвистике. На сегодняшний день в лингвистике изучаются вопросы освоения языка детьми [Ingram 1989; Седов 2008; Фрумкина 2001], характеристики детской речи и особенности ее развития [Амзаракова 2005, 2019; Бестугина 2005; Ваганова 1997; Гридина 2013, 2014; Харченко, Озерова 1999; Цейтлин 1982, 1989, 2000, 2004, 2009, 2016, 2018; Чеботарева 1996; Шабалина 2007; Clark 2009; Denham, Lobeck 2013; O'Grady 2005]. Однако проблема освоения речи ребенком в исследуемых нами романах не относится к числу сюжетобразующих. Более существенным для исследования является создание образа ребенка при помощи системы речевых средств.

Таким образом, **объектом** нашей работы является речь рассказчиков-детей в современных англоязычных романах.

Предмет работы – средства стилизации речи рассказчиков-детей в современных англоязычных романах как способ моделирования образа рассказчика-ребенка.

Цель работы – комплексное исследование средств, с помощью которых речь рассказчиков стилизуется под детскую в современных англоязычных романах, адресованных взрослой аудитории.

Цель исследования определила следующие **задачи**:

1. Рассмотреть детскую речь как объект изучения лингвистики;
2. Изучить природу образа ребенка в литературе, его эволюцию, функции рассказчика-ребенка в литературе;
3. Определить, с помощью каких речевых средств речь персонажа или рассказчика может быть стилизована под детскую в художественных произведениях;

4. Предложить алгоритм лингвистического анализа речи рассказчика-ребенка; в соответствии с алгоритмом проанализировать романы, где повествование ведется от лица детей (5, 7, 8 и 12 лет), и выявить речевые средства и стилистические приемы, используемые для стилизации речи рассказчика-ребенка;

5. Сопоставить между собой выявленные средства и приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в проанализированных романах;

6. Установить, насколько выявленные средства и приемы соответствуют закономерностям развития детской речи, чтобы определить степень правдоподобия созданных детских речевых образов.

Материалом исследования стали 4 современных произведения англоязычных авторов, написанные в 2010–2020 гг.: «Комната» («Room») Эммы Донохью (2010), «Флоренс и Джайлс» («Florence and Giles») Джона Хардинга (2010), «Девочка в красном пальто» («The Girl in the Red Coat») Кейт Хэмер (2015), «Все потерянные вещи» («All the Lost Things») Мишель Сакс (2019). Рассказчиками в них являются дети 5, 12, 8 и 7 лет соответственно. Корпус названных текстов иллюстрирует современную тенденцию к использованию рассказчиков-детей (дошкольного, младшего школьного и школьного возраста) в произведениях для взрослой аудитории.

Выбранные романы схожи не только наличием рассказчиков-детей, но и общей тематикой. Во всех заявленных произведениях представлено описание травматического опыта, произошедшего в жизни главных героев: убийства, похищения, изоляции. Авторы показывают преодоление главными героями последствий такого опыта. Романы также объединяют темы лжи и памяти, все рассказчики являются ненадежными.

Список произведений в рамках исследования речевых средств стилизации речи рассказчика-ребенка может быть дополнен романами других авторов, что определяет перспективу области исследования. Малая изученность текстов, за исключением романа Э. Донохью, во многом повлияла на выбор исследуемого текстового материала: роман М. Сакс «All the Lost Things» еще не переведен на

русский язык, также этот роман и романы Дж. Хардинга «Florence and Giles» и К. Хэмер «The Girl in the Red Coat» ранее не были представлены ни в одном диссертационном исследовании.

Единица анализа определяется в зависимости от этапа анализа. На этапе анализа словообразовательных особенностей речи рассказчиков-детей в качестве единицы выступает словоформа, на этапе анализа стилистических приемов – высказывание, в отдельных случаях – также словоформа. При анализе графики единицей анализа является графема.

Методология и методы исследования. Тема детской речи и средств ее изображения в художественном тексте обусловила междисциплинарный характер исследования. Поскольку в своей работе мы анализировали тексты англоязычных художественных произведений, написанных от лица детей, то посчитали необходимым дать историческую справку о развитии образа ребенка в зарубежной литературе. Кроме того, нашей целью было установить, какие функции в тексте может выполнять рассказчик-ребенок. Таким образом, мы обращались к истории литературы и теории нарратологии.

Лингвистический анализ художественного текста осуществляется в рамках стилистического подхода, при котором исследуются средства создания образа рассказчика-ребенка и в результате создается алгоритм лингвистического анализа речи рассказчика-ребенка.

В работе используются общенаучные методы анализа, сравнения, описания, обобщения, классификации; применяется метод уровневого лингвистического анализа текста, методы словообразовательного, контекстуального, семантического, текстового анализа, лексико-стилистический, сравнительно-сопоставительный методы. Сбор материала осуществлялся методом сплошной выборки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Детский образ является проекцией понимания детства взрослым писателем, важнее правдоподобия оказывается то, какие представления

о детстве, характеризующие эпоху, он отражает. В современной литературе стремление раскрыть природу детства существует параллельно с использованием детского персонажа в качестве приема. Стилизация речи персонажа- или рассказчика-ребенка происходит на разных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом.

2. На защиту выносятся алгоритм лингвистического анализа речи ребенка, включающий следующие этапы:

- 1) разделение внутренней и внешней речи рассказчиков-детей;
- 2) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей лексико-грамматических девиаций;
- 3) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей стилистических приемов;
- 4) систематизация всех речевых средств и стилистических приемов, их сопоставление;
- 5) сопоставление выделенных речевых средств и использования стилистических приемов с закономерностями развития детской речи.

3. В соответствии с алгоритмом анализа к частотным средствам стилизации речи рассказчиков-детей в проанализированных произведениях относятся изображение усвоения рассказчиком семантики лексических единиц и словотворчество, что является проявлением языковой игры.

4. Часто используемыми стилистическими приемами являются сравнение, гипербола, звукоподражание, олицетворение. Некоторые приемы выражают эмоциональное состояние героя, косвенно сообщают необходимую читателю информацию, являются способом самовыражения персонажа.

5. Графические средства используются для передачи восприятия незнакомых или необычных, созданных самостоятельно, языковых единиц, и как дополнение к стилистическим приемам.

6. Наблюдается корреляция между используемыми для стилизации речи рассказчика-ребенка средствами и закономерностями развития детской

речи, что говорит о правдоподобию созданных авторами речевых образов. К таковым относятся:

1) грамматические ошибки (неправильное образование форм множественно числа существительных-исключений, форм сравнительной и превосходной степеней прилагательных, форм прошедшего времени неправильных глаголов, нарушение порядка слов);

2) диминутивы, конверсия для словообразования; проявление языковой игры в словотворчестве;

3) междометия;

4) такие стилистические приемы, как звукоподражание, гиперболы, сравнение;

5) изображение усвоения рассказчиком-ребенком семантики лексических единиц, что показано через:

– проблемы с усвоением терминов родства, каузативных значений глаголов, пониманием метафор, переносных значений и фразеологизмов;

– вопросы о значении незнакомых слов, определение незнакомых слов.

7. К индивидуально авторским средствам стилизации речи рассказчика-ребенка относятся: необычное использование количественных числительных (one, two, three, four, five cars), образование новых слов, которые заменяют собой целые словосочетания, с помощью суффикса –ness, использование прилагательных вместо нормативных существительных с суффиксом –ness, образование номинаций путем создания атрибутивных словосочетаний, использование слов разных частей речи в качестве существительных в романе «Room».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что работа вносит вклад в стилистику художественного текста, так как в ней рассматриваются средства стилизации детской речи, которые в совокупности нацелены на формирование образа рассказчика-ребенка, а также в понимание природы образа ребенка в литературе и его функций, разработку проблем стилизации детской речи, дальнейшее развитие лингвистики текста.

Практическая значимость заключается в том, что основные выводы и результаты исследования могут быть использованы в разработке практических курсов по стилистике художественных произведений, лингвистике текста, интерпретации текста. Отдельные положения, разрабатываемые в диссертации, представленные в ней материалы и результаты могут использоваться в литературоведческих и лингвистических исследованиях, связанных с изучением текстов различной адресации, где рассказчиками или главными героями являются дети. Практические результаты в дальнейшем могут стать частью более масштабного исследования стилизации маркированной, отклоняющейся от нормы речи персонажей.

Степень достоверности результатов исследования обусловлена изучением авторитетных научных источников по проблеме исследования, применением комплекса общенаучных и лингвистических методов анализа, привлечением значительного корпуса англоязычных текстов. Кроме того, отдельные результаты и выводы исследования прошли апробацию на конференциях различного уровня, результаты работы были опубликованы в рецензируемых научных изданиях, определенных ВАК РФ и входящих в международные базы цитирования Scopus и Web of Science.

Структура работы была определена объектом, предметом, целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Во **Введении** обосновывается выбор темы исследования, определяются цели и задачи, актуальность и научная новизна работы, теоретическая и практическая ценность, излагаются основные положения, выносимые на защиту, аргументируется выбор материала, указываются методы анализа лингвистического материала. В **Главе 1** «Стилизация детской речи в художественных произведениях» детская речь рассматривается как объект изучения в лингвистике, исследуется эволюция образа ребенка в мировой литературе, функции рассказчика-ребенка; рассматриваются средства стилизации детской речи, выделяемые исследователями. В **Главе 2** «Анализ средств стилизации речи рассказчика-ребенка в англоязычных романах» дается

характеристика произведений и методов анализа; представлен алгоритм лингвистического анализа речи рассказчиков-детей; выделяются речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчиков-детей в выбранных для анализа романах; устанавливается корреляция выявленных в ходе анализа средств стилизации речи рассказчиков-детей с закономерностями развития детской речи. В **Заключении** подводятся итоги исследования и намечаются перспективы его развития.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры германской филологии УГИ Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, были представлены на региональных, всероссийских и международных конференциях (2021–2023 гг.). Результаты и материалы работы были представлены на II, III, IV Международных научно-практических конференциях «Воропановские чтения» (Красноярск, 2021, 2022, 2023), конференциях «Компаративные историко-филологические исследования в эпоху глобализации» (Екатеринбург, 2021, 2022, 2023, 2024); Международной научной конференции «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (Челябинск, 2022); Международных научных конференциях молодых ученых «Актуальные вопросы перевода, лингвистики, истории литературы и фольклора» (Екатеринбург, 2022, 2023); Шестом международном молодежном конвенте УрФУ «Глобальные вызовы в меняющемся мире: тенденции и перспективы развития социально-гуманитарного знания» (Екатеринбург, 2022), Седьмом международном молодежном конвенте УрФУ «Гуманитарное знание и современные технологии: стратегии, практики, перспективы» и Восьмом международном молодежном конвенте УрФУ «Традиции и новации в гуманитарном знании» (Екатеринбург, 2022, 2023, 2024); VIII Международной молодежной научно-практической конференции «Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха» (Магнитогорск, 2022); VIII Международной научно-практической конференции «Языковая личность

и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире» (Минск, 2022); LI Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой (Санкт Петербург, 2023); XX и XXI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки и литературы в контексте культуры» (Пермь, 2023, 2024); Международной научной конференции «XXXV Пуришевские чтения» (Москва, 2023); IX и X Международной научной конференции «Аксиологические проблемы современных филологических исследований» (Екатеринбург, 2023, 2024).

По теме диссертации опубликовано 25 научных статей в научных журналах, в сборниках всероссийских и международных конференций, из них 5 статей – в рецензируемых научных изданиях, определенных ВАК РФ, 1 статья – в издании, индексируемом Scopus и Web of Science.

Глава 1. Стилизация детской речи в художественных произведениях

1.1. Детская речь как объект изучения в лингвистике

Современный исследовательский интерес к феномену детства в его различных проявлениях отмечается во многих гуманитарных сферах (лингвистике, литературоведении, философии, культурологии, социологии), что связано с изменением социального статуса детства, и, как следствие, его художественным и научным переосмыслением: «феномен детства на рубеже XX–XXI веков становится одним из приоритетных объектов гуманитарных исследований» [Выговская 2018: 3]. А.Г. Кислов в диссертации «Оправдание детства как феномен культуры: философский анализ» утверждает, что «детство в течение XX столетия перемещалось с тематической периферии в центральную сферу философского внимания» [Кислов 2002: 3]. По словам И.С. Кона, детство с исторической и социальной точки зрения подробно рассматривается в рамках таких дисциплин, возникших во второй половине XX века, как «история детства, этнология (антропология) детства и социология детства» [Кон 2003: 3].

Авторы литературоведческих, философских и культурологических работ отмечают актуальность исследования феномена детства в условиях кризиса современности. Так, Н.С. Выговская объясняет актуальность анализа образа ребенка в литературе в диссертации «Образ детства в современной англоязычной литературе: интертекстуальный диалог» так: «в обществе эпохи глобализации происходят глобальные изменения в социальном статусе детства, характеризующиеся ростом кризисности в отношениях между взрослым и ребенком, что находит отражение в литературе новейшего времени» [Выговская 2018: 3]. Схожую формулировку находим в диссертации «Концепт детства в научной и художественной традициях XX века» кандидата культурологии О.О. Масловой, которая говорит о «необходимости преодоления “неосвоенного” пространства между миром детей и миром взрослых; как

следствие – выявления механизмов детского и подросткового сознания, объясняющих возникновение конфликтных ситуаций при взаимодействии ребенка и взрослого» [Маслова 2005: 4]. Наконец, Л.К. Нефедова утверждает, что «философское осмысление феномена детства приобретает чрезвычайную актуальность в контексте кризисного состояния современной действительности» [Нефедова 2005: 3].

В лингвистике подобный интерес проявляется в исследованиях детской речи, которые активизировались именно в последние несколько десятилетий. Некоторые исследователи «онтолингвистическим бумом» называют именно конец XX века – начало XXI века, но детская речь интересовала зарубежных и отечественных лингвистов и в XIX–XX вв. [Амзаракова 2005: 3]. Как отмечает С.Н. Цейтлин, еще «классики отечественной лингвистической науки В.А. Богородицкий, Н.В. Крушевский, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, А.А. Реформатский, С.Д. Кацнельсон и многие другие обращались к фактам детской речи, в первую очередь к детским слово- и формообразовательным инновациям, для доказательства ряда теоретических положений» [Цейтлин 2016: 22]. Изучение речи детей, ошибок, ими совершаемых, способствовало пониманию устройства языка и функционирования речи. По словам А.М. Шахнаровича, «исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке, о его функционировании в речевой деятельности, не только о становлении познавательных и других психологических процессов, но и об их строении, расширить наши знания о человеке вообще» [цит. по Гаврикова 2005: 3]»

В истории развития онтолингвистики за рубежом или, точнее, аналогичных исследований известных как First Language Acquisition (освоение родного языка) или Child Language Acquisition (освоение языка детьми) или Language Development (развитие речи детей), может быть разделена на три этапа. Стоит отметить, что некоторыми исследователями оба термина – «acquisition» и «development» используются как взаимозаменяемые, однако

другие «первое относят к усвоению лингвистических правил (грамматики, фонологии, семантики), а второе – к дальнейшему использованию этого правила во все более широком спектре лингвистических и социальных ситуаций» [Crystal 2008: 8].

Первые зарубежные исследования детской речи представлены дневниковыми записями детской речи конца XIX века – начала XX века, которые вели и позже опубликовали французский философ, психолог и историк Ипполит Тэн, английский натуралист Чарльз Дарвин, немецкий физиолог Вильям Прејер. Позднее, в 1907 году, Клара и Вильгельм Штерн опубликовали работу «Язык детей», которая была основана на дневниковых записях их троих детей. Четвертый том «Речевого развития ребенка-билингва» Вернера Леопольда также представляет собой дневниковые записи речи детей. Записи речи своих детей и внучки вел и выдающийся лингвист И.А. Бодуэн де Куртене.

Дэвид Инграм относит подобные описания детской речи, выполняемые родителем-лингвистом или психологом, к первому периоду истории исследований освоения языка детьми. Слабость такого методологического подхода к изучению речи детей состоит в том, что, во-первых, наблюдения ведутся за одним или 2-3 детьми ученого, а, во-вторых – подобные описания могут быть предвзятыми, так как именно родитель решает, что следует записать, либо неполными, так как его может не быть рядом с ребенком в момент говорения. И в том, и в другом случае ценные факты могут быть упущены. Отмечается также преобладание описательного характера таких наблюдений над теоретическими выводами, однако «нельзя сказать, что они совсем были лишены теоретических предположений» [Ingram 1989: 9]. Но главная их заслуга все-таки была в предоставлении объемного исследовательского материала.

В конце 1920-х гг. к дневниковым записям добавились другие методы: исследования проводились на основании большой выборки. Методологически это были перекрестно-групповые исследования (cross-sectional studies):

анализировалась речь сразу нескольких детей одной возрастной группы. «Сопоставление образцов речи разных детей допускало использование разнообразных статистических методов; стало возможным проведение заранее спланированных экспериментов, позволяющих направлять речевую деятельность ребенка в нужную для исследователя сторону» [Цейтлин 2000: 8].

На исследования данного периода повлияло появление бихевиоризма в психологии. По сравнению с предыдущим периодом понимание роли ребенка в процессе освоения языка изменилось с активной на пассивную: «бихевиористы хотели разработать теорию, в которой изменения в поведении ребенка объяснялись бы наблюдаемыми условиями окружающей среды. Акцент делался на наблюдаемых событиях во взаимодействии ребенка и окружающего его языкового сообщества» [Ingram 1989: 12]. Однако описательный характер исследований, как и в случае с дневниковыми наблюдениями, по сути, сохранялся и преобладал над объяснительным. Недостатком бихевиористского подхода к изучению овладения языком было то, что исследования проводились на основе поверхностных знаний индивидов о словарном запасе, длине предложений и звуках речи. Структура правил и понимание процесса усвоения этих правил, которые лежат в основе изучения овладения языком сегодня, игнорировались. «Объяснение, относящееся к умственным способностям ребенка, по-видимому, не имело особого смысла при таком подходе и было бы расценено как ненаучный подход к проблеме» [Meisel 2011: 3].

Слиянием двух предыдущих периодов и их методологий можно считать третий период «лонгитюдных срезовых» исследований детской речи, начинающийся с 1960-х гг. Сбор репрезентативного материала происходил во время посещения и наблюдения за поведением детей через определенные заранее промежутки времени в течение определенного периода. Наблюдение необязательно велось именно родителями детей. На характер исследований данного периода повлияла смена научной парадигмы в лингвистике, которую обусловила публикация Н. Хомского «Синтаксические структуры» 1957 года.

Как следствие, описательные и рассматривающие поверхностные вопросы исследования сменились такими, в которых «исследователи хотели установить появление правил и описать овладение ребенком грамматики» [Ingram 1989: 23]. Они отошли от идеи изучения овладения языком только на уровне фонетики и морфологии и, скорее, поставили перед собой цель установить, как ребенок усваивает правила формирования предложений. Направление, изучающее онтогенез речи и опирающееся на концепцию Н. Хомского о врожденной языковой способности, называют нативистским или генеративным.

Современное состояние онтолингвистики связывают с «возникновением новых направлений и распространением внимания исследователей на области, прежде либо исключавшиеся из рассмотрения, либо находившиеся на периферии исследовательских интересов: на довербальный этап развития ребенка, на истоки речи, на социальное взаимодействие и речь взрослых, обращенную к ребенку, на когнитивные процессы, влияющие на ход языкового развития» [Юрьева 2006: 13].

История изучения детской речи в отечественной науке начинается во второй половине XIX века. Работы по психологии развития тоже включали в себя родительские дневниковые записи, например, книга русского психиатра И.А. Сикорского «Душа ребенка» 1880 года, в которой в контексте развития сына автора представлена эволюция его речи.

В 1920-е гг. с учетом объема накопленного материала, собранного благодаря дневниковым записям, требовалось его теоретическое осмысление. Попыткой подобного осмысления К.Ф. Седов называет книгу Н.А. Рыбникова «Язык ребенка» (1926), основанную на наблюдениях самого ученого и 15-ти других исследователей. В ней «прослеживается эволюция детских коммуникаций, рассматривается процесс овладения языком в дошкольном и младшем школьном детстве» [Седов 2008: 17].

Предшественниками онтолингвистики называют К.И. Чуковского и А.Н. Гвоздева, а последнего еще и ее «основоположником» [Доброва 2016: 6]. Дневник А.Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса» является одним из

первых примеров лонгитюдного исследования детской речи и представляет собой результаты семилетнего наблюдения за речью ребенка. Сами наблюдения велись в 1920-е гг. (сын Гвоздева родился в 1921 году), и, хотя небольшие статьи были опубликованы тогда же, а некоторые исследования – в 1940-е гг., впервые полностью дневник был опубликован в 1981 году.

Работа К.И. Чуковского «От двух до пяти», которая неоднократно переиздавалась при жизни автора, представляет собой многолетнее исследование особенностей детского мышления и речи, раскрывающее возможности детского словесного творчества, содержит советы писателя тем, кто создает произведения для детей. Чуковский, отмечая способность детей к подражанию и творческий характер детской речи, описывает ее фонетические особенности, разнообразные детские неологизмы. Его монография внесла огромный вклад в изучение детской речи.

Однако, как утверждает Г.Р. Доброва, исследований отдельных «энтузиастов-одиночек» недостаточно, чтобы можно было говорить о возникновении нового научного направления: необходимы научные школы [там же]. Поэтому в России периодом возникновения онтолингвистики как отдельного научного направления можно считать конец 1980-х – начало 1990-х гг. До этого детская речь была предметом интереса советских психологов: она служила материалом изучения процессов освоения языка, связи мышления и речи. В этом отношении история изучения детской речи связана с именем психолога Л.С. Выготского и его учеников (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин).

Детская речь продолжает интересовать психолингвистов по разным причинам, в первую очередь – как уникальный и самоценный объект исследования, который необходимо описать. Однако, как правило, закономерности детской речи анализируются для того, чтобы на их основе выстроить рассуждения о становлении речи и процессах коммуникации. По словам Р.М. Фрумкиной, преобладающим является такое рассмотрение детской речи как объекта исследования, при котором она может быть

«источником знаний о развитии ребенка, достигнутом на данный момент» [Фрумкина 2001: 112]. На основании полученных данных можно исследовать различные психические процессы, в том числе – познавательные: например, обобщение или рефлексивность о языке.

В настоящее время детская речь изучается онтолингвистикой, достаточно молодым направлением, если точкой отсчета считать 1980-е гг. В начале ее развития важным был вопрос установления границ между онтолингвистикой и другими дисциплинами. Если с педагогикой и методологией это сделать удалось из-за их формирующего, а не констатирующего, как у онтолингвистики, подхода, несмотря на общий объект изучения, то границы с лингвистикой остаются до конца неопределенными. Размыты границы с психологией, отмечается пограничность или близость с разделами лингвистики: психолингвистикой, нейролингвистикой, социолингвистикой. Современный этап развития онтолингвистики заключается в установлении границ внутри науки относительно предмета изучения.

Говоря о предмете изучения онтолингвистики, С.Н. Цейтлин называет не только «особенности детской языковой системы как таковой», но и «сам процесс приобретения ребенком языка» [Цейтлин 2004: 279]. Отмечая нечеткое противопоставление языка и речи в детском возрасте, лингвист выделяет два сформировавшихся подхода к изучению языковых явлений в детской речи, которые называет «вертикальным» и «горизонтальным» [Цейтлин 2018: 14]. Суть состоит в том, что в рамках первого подхода явления изучаются «с позиций сложившейся языковой системы взрослого человека, который основан на сопоставлении единиц и категорий детского языка с единицами и категориями языка взрослых», а в рамках второго – «с позиций детской языковой системы, рассматриваемой как до известной степени автономный объект, имеющий свои единицы и собственную структуру» [Цейтлин 2004: 276]. Последний предполагает наличие «детского» варианта языка, о существовании которого, по мнению лингвиста, можно утверждать из-за сходства ситуаций, в которых дети порождают высказывания: «языковые

системы детей, осваивающих один и тот же язык, оказываются в некотором отношении близкими одна другой (поскольку являются сходными не только ситуации общения, но и ситуации, являющиеся объектами описания)» [там же: 278]. Продолжая мысль Р.М. Фрумкиной о самооценности детской речи как объекта исследования, стоит отметить, что именно при втором подходе «языковая система ребенка анализируется “сама по себе” – как отражающая достигнутый к определенному моменту уровень когнитивного развития ребенка и способная удовлетворять его насущные коммуникативные потребности», в то время как при первом, более традиционном подходе, детский язык рассматривается «как своего рода “недозревший” взрослый язык, изобилующий неправильностями, инновациями и т.п.» [там же: 277].

С лингвистической точки зрения детская речь изучается в XX и XXI вв., например, в работах А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, В.К. Харченко, Т.А. Гридиной. С.Н. Цейтлин анализирует детскую речь на разных языковых уровнях (фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом). Однако в наибольшей степени ее работы сосредоточены на отклонениях детской речи от языковых норм, то есть, на речевых ошибках детей, а также на грамматике, а именно – особенностях формо- и словообразования у детей [Цейтлин 1982, 1989, 2000, 2009]. В.К. Харченко в своих исследованиях особенностей детской речи сосредотачивается на лексике и семантике. Под ее авторством вышло несколько словарей детской речи, монография о сложных словах в речи детей [Харченко, Озерова 1999]. Т.А. Гридина изучает языковое творчество и лингвистическую креативность, является основателем научной школы лингвистика креатива [Гридина 2008]. Ученый в своих многочисленных работах пишет о языковой игре, в частности, в речи детей [Гридина 2013]. Она также является автором словарей детской речи.

Изучение детской речи представлено диссертационными исследованиями, например, диссертация И.П. Амзараковой «Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста» представляет собой описание речи немецкого ребенка [Амзаракова 2005]. Особое внимание

уделяется семантике и лексике, а именно – номинации и словообразованию, через которое проявляется детская лингвокреативность. Автор отмечает эгоцентризм и анимизм детской речи, а также ее эмоциональность, что объясняет использование междометий и звукоподражаний. Помимо этого, анализируется дискурсивная деятельность немецкого ребенка и письменное творчество. Стоит упомянуть статьи И.П. Амзараковой, в которых она рассматривает метафору, гиперболу, языковую рефлексию в немецкой детской речи.

Ряд работ отечественных ученых посвящены исследованию отдельных языковых, метаязыковых и речевых элементов в русской детской речи. Олицетворение в детской речи рассматривает И.М. Чеботарева [Чеботарева 1996]. Она выявляет особенности детского восприятия, обуславливающие олицетворение, рассматривает олицетворения в разных синтаксических конструкциях и тематических и лексико-семантических группах существительных, прилагательных и глаголов. Н.М. Голева выделяет семантические сферы и тематические группы сравнений в детской речи, классифицирует признаки сравнения, а также выявляет функции, которые выполняет сравнение в речи детей [Голева 1997]. Диссертация А.К. Вагановой представляет собой исследование функциональной и структурно-семантической специфики номинации в речи детей дошкольного возраста [Ваганова 1997]. Ю.В. Бестугина в работе «Фразеология в речи дошкольников» выясняет, какие фразеологизмы используют дети дошкольного возраста, как и когда они начинают их осваивать [Бестугина 2005]. О.С. Колясникову в диссертации «Явление мотивационной рефлексии в детской речи» интересует «сфера метаязыковых высказываний, сопровождающих процессы осмысления детьми существующих языковых единиц и собственной речевой продукции [Колясникова 2005: 3]. В исследовании представлено комплексное (лингвокогнитивное и функциональное) описание мотивационной рефлексии в детской речи. Проблеме формирования, развития и функционирования

метафоры в детской речи посвящена диссертация О.В. Шабалиной [Шабалина 2007].

Актуальными являются исследования речи детей-билингвов: изучаются особенности лексики [Коровушкин 2014], дискурса [Бойкова 2021], языковая картина мира таких детей [Логутенкова 2018], проблема создания словарей [Бернгардт 2009], переключения кодов [Чиршева, Коровушкин 2020]. В области педагогики работы посвящены языковому воспитанию и образованию детей-билингвов в детских садах [Протасова 1996] и школах [Медведева 2019].

Сегодня в рамках антропоцентрической парадигмы изучение детской речи осуществляется с точки зрения развития языковой личности. Концепция языковой личности (сам термин упоминается еще В.В. Виноградовым) изучается Г.И. Богиным, В.И. Карасиком, К.Ф. Седовым, И.И. Халеевой, но наиболее полно была представлена Ю.Н. Карауловым. Он, как и Богин, разрабатывает свою уровневую модель языковой личности. Караулов определяет языковую личность как «личность, выраженную в языке (текстах) и через язык» [Добря 2013: 55]. С помощью языка личность «сначала осваивает языковую картину мира, а затем с помощью языка проецирует себя в этот мир, обогащая тем самым себя и общественное сознание» [там же]. Детская языковая личность понимается как выражение детской языковой картины мира, отличной от взрослой. «Ребенок – это особый тип языковой личности, формирующий свой, особый взгляд на мир и на себя в этом мире. Образ мира, запечатленный в языке детей, во многом отличается от “картины мира” взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия» [цит. по Тарасенко 2005: 11].

Признаками детской языковой личности М.Я. Добря называет: «лингвокреативность, выраженную в детских речевых инновациях и языковой игре; высокую степень экспрессивности; неустойчивость, «вариабельность» языковой системы ребенка; анимизм как проявление когнитивной функции языка; динамизм, этапность в освоении языковой системы; противоречие

между непоследовательностью демонстрации языковых фактов и соблюдением системности в использовании лексико-грамматических единиц и категорий» [Добря 2013: 60].

Предметами исследований в рамках детской языковой личности становятся детская языковая картина мира [Петрова 2009, Токпаева 2020], развитие и особенности языковой личности школьника [Лемяскина 2004, Мамаева 2007], онтогенез вторичной языковой личности [Мамонтова 2010].

В соотношении с реальной языковой личностью ребенка сегодня изучается языковая личность персонажа-ребенка [Грунина 2022]. Более ранние лингвистические работы, объектом изучения которых также является детская речь, посвящены репрезентации детской речи, ее стилизации и отражению детского мышления в художественных текстах. Способы выражения эмотивности англоязычной детской речи в детской литературе изучает Е.Б. Харисов [Харисов 2001]. Н.А. Николина и Г.А. Шипова исследуют средства стилизации детской речи и создания эффекта детского мировосприятия в русской художественной автобиографической прозе [Николина 2009, 2016; Шипова 2011]. Н. К. Войткова анализирует специфику речи повествователя-ребенка в немецких произведениях [Войткова 2011]. Сосредотачиваясь на передаче возрастных особенностей речи персонажей при переводе, Н.Ю. Кораблева в диссертации выделяет характерные черты речи персонажей-детей и персонажей-подростков [Кораблева 2010]. Подобным образом действует А.С. Канунникова, которая прежде чем описать перевод, выделяет особенности речи рассказчика-ребенка в произведениях на английском языке [Канунникова 2021, 2022]. Наконец, обширное исследование представляет собой диссертация К.В. Солнцевой «Языковые маркеры речевой характеристики детского персонажа в англоязычной художественной прозе», в которой исследователь на материале англоязычных произведений XIX и XX веков описывает средства стилизации детской речи. Особую ценность представляет тот факт, что работы К.В. Солнцевой и Г.А. Шиповой

сопоставляют выявленные ими средства передачи детской речи в англоязычной литературе с фактами реальной детской речи.

Среди зарубежных исследований важное место занимают монография Мэри Джейн Херст «The Voice of the Child in American Literature: Linguistic Approaches to Fictional Child Language» [Hurst 1990]. Ценные комментарии касаются представленности детской речи в художественных произведениях содержатся в монографии Лори Рикку «Everyday Magic: Child Languages in Canadian Literature Everyday Magic» [Ricou 1987] и монографии К. Сэнгера «The Language of Fiction» [Sanger 1998]. Стоит также отметить статью F. Björling «Child narrator and adult author: The narrative dichotomy in Karei Poláček's *Bylo Nás Pět*» [Björling 1983].

Что касается особенностей передачи детской речи при переводе художественных произведений, то в монографиях по переводоведению отдельно детская речь не рассматривается. Она лишь упоминается как один из примеров маркированной речи, либо рассматриваются отдельные примеры детской речи для иллюстрации той или иной переводческой трансформации. Исследователи только начинают подходить к решению проблемы перевода детской речи: этому посвящены диссертационные исследования и статьи, уже упомянутые нами ранее.

Прежде чем приступить к анализу речевых средств, с помощью которых стилизуется речи рассказчика-ребенка в художественных текстах, что подразумевает, во многом, репрезентацию реальной детской речи в стилизованном виде, необходимо определить, что именно мы будем понимать под детской речью в настоящей работе. Для этого обратимся к уже существующим определениям, которых не так много. Как правило, в определении указываются верхние границы возраста детей. Некоторые авторы работ, посвященных разным аспектам детской речи, либо придерживаются определения через возрастные характеристики, либо вообще не дают определение, предполагая, по-видимому, что понятие весьма прозрачно и не требует объяснений. Другие предлагают свои определения и выделяют

характеристики детской речи в соответствии со спецификой исследования. Соглашаясь, с одной стороны, с первым подходом, мы следуем второму, так как считаем, что необходимо дать определение основополагающему понятию, которое станет отправной точкой последующего анализа речи рассказчиков-детей в художественных произведениях.

В словаре О.С. Ахмановой представлено определение понятия «язык детский», которое, будучи одним из первых, тем не менее, обладает, на наш взгляд, рядом недостатков. Во-первых, оно описывает язык детей младшего возраста, но не учитывает речь младших школьников. Об этом можно судить по перечисляемым характеристикам: «упрощенная система фонем, ограниченное использование фонологических противопоставлений и грамматических средств, обилие аналогических образований в морфологии, простота (примитивность) синтаксического построения и употребление специальных “детских слов”» [Ахманова 2004: 533]. Во-вторых, не совсем понятно, идет ли речь о детской речи (что более вероятно), либо о детской языковой системе, условное выделение которой, по ранее приведенным высказываниям С.Н. Цейтлин, возможно. Тем не менее, важным, как и в определении Шахнарвича, является указание на своеобразие использования фонетических, морфологических, лексических и синтаксических средств.

В словарной статье А.М. Шахнарвича в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» понятие «детская речь» определяется как «особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [Шахнарвич 1998: 132]. В «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило данное определение дублируется [Жеребило 2010: 90]. А.М. Шахнарвич приводит также характеристики детской речи, к которым относятся: «детерминизм формы языковых знаков, большее число (по сравнению с речью взрослых) звукоподражаний и изобразительных слов, употребление нерегулярных форм по регулярным моделям, окказиональное словообразование, диффузность

употребления лексем, случайности обобщения при номинации, своеобразный синтаксис» [там же].

Обращаясь к терминологии Ю.М. Скребнева, некоторые исследователи выделяют субъязык детской речи [Фролов 2003, Родионова 2004, Солнцева 2008]. К.А. Фролов говорит о наличии субъязыка детской речи, который противопоставлен взрослой речи и «подразделяется на более узкие субъязыки речи-детей на том или ином этапе развития речевой способности» [Фролов 2003: 7]. Согласно И.Г. Родионовой, детский субъязык «обслуживает такие сферы общения, как “ребенок – ребенок”, “ребенок – взрослый”, “взрослый – ребенок”, и характеризуется тремя разновидностями языковых единиц: абсолютно специфическими, относительно специфическими, неспецифическими единицами» [Родионова 2004: 8]. В тех же сферах общения К.В. Солнцева выделяет референтную, эмотивную, апеллятивную, фатическую, металингвистическую и поэтическую функции детского субъязыка, которые совпадают с функциями языка вообще. Она определяет «детский субъязык» как подсистему языка, характеризуемую наличием в ней абсолютно специфических, относительно специфических и неспецифических единиц, встречающихся в речи детей» [Солнцева 2008: 4]. В соответствии с пониманием детского субъязыка исследователь дает определение детской речи: «это материальное воплощение детского субъязыка в конкретных ситуациях общения, а детский субъязык по отношению к детской речи выступает как некий свод правил, регулирующих ее функционирование» [там же].

Похожую мысль находим и в более современном исследовании Л.С. Токпаевой: говоря о развитии детской речи, она утверждает, что сначала идет период «автономной, специфической и условной» речи, «а далее постепенно происходит усвоение общенационального языка» [Токпаева 2020: 9]. Своеобразие детской речи, как сегмента семейной речи, отмечает А.Г. Смирнова: «специфичность детской речи особенно ярко выражается в самый ранний период развития ребенка, когда это еще не речь, а набор звуков или тот самый автономный язык, который не подчиняется общепринятым

правилам» [Смирнова 2008: 15]. Признаками детской речи в таком понимании она называет: «другой звуковой состав слов, другое значение слов, ситуативность, аграмматичность» [там же].

И.П. Амзаракова определяет детскую речь как «особый вид некодифицированной сферы языка, относящийся к разговорной речи, обладающий динамической уровневой структурой возрастного социолекта, используемого ребенком в период от первых слов до конца периода спонтанного говорения» [Амзаракова 2005: 10]. При этом она настаивает на повышении верхней возрастной границы: «понятие детская речь не ограничивается возрастом от первых слов до поступления ребенка в школу, а должно быть распространено вплоть до подросткового возраста, то есть 11-12 лет. С учетом неравномерности индивидуального развития ребенка к анализу могут привлекаться речевые (в особенности, продолжительные) высказывания детей 13-14 лет, то есть, периода «уровня насыщенности», согласно периодизации речевого развития по Г. И. Богину» [там же: 9].

Л.П. Костогладова, отождествляя связную и детскую речь, вводит понятие связной детской речи: «это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные законченные отрезки. Основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. Таким образом, связная детская речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания» [Костогладова 2008: 6]. Ее развитие происходит в соответствии «с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми» [там же]. Основной функцией, которая совпадает у детей и взрослых, называется коммуникативная, представленная в диалогах и монологах. Речь взрослых выступает источником образцов «родного языка, культуры родной речи, национальной специфики языкового мышления» [там же].

Рассмотрев определения детской речи, можно сделать вывод о том, что в них детская речь рассматривается в нескольких, не всегда одинаково привлекаемых аспектах: возраст, противопоставление взрослой речи, адресат,

форма речевой деятельности, категория текста, соотношение понятий «речь» и «язык». Считаем, что для дальнейшего анализа художественных произведений многие эти аспекты необходимо учесть. В качестве рабочего примем следующее определение, данное нами на основе ранее указанных. Детская речь – это речь детей с момента рождения и до 12 лет, которая противопоставляется языку взрослых и обладает своими фонетическими, морфологическими, словообразовательными, лексическими, семантическими и синтаксическими особенностями, основанными на не соответствующем языковой норме понимании, усвоении и использовании языковых единиц.

1.2. Тема детства и образ ребенка в литературе

1.2.1. Развитие образа ребенка и темы детства в зарубежной литературе

Изображение детей в культуре – это «вековая практика»: истории и легенды о детях «до сих пор пронизывают нашу культуру с незапамятных времен» [Froud 2017: 13]. При этом в литературе тема детства и образ ребенка «эволюционировали с течением времени и в разных местах» [Mikowski 2015: 357]: они «были приравнены к смене литературных, политических и социальных эпох, в то время как эволюция образа ребенка в литературе утверждалась как показатель и ключевой компонент развития романа и самой художественной литературы» [Foster 2013: 10].

Важная характеристика темы детства и образа ребенка в зарубежной литературе влияет на понимание их развития и природы в целом. Эта характеристика связана с вопросом саморепрезентации: «дети редко создают художественную литературу и, следовательно, не имеют возможности представлять себя в культуре» [Dinter 2012: 62], что отличает их от других мало представленных до недавнего времени в литературе групп как, например, женщин в феминистской художественной литературе и этнических меньшинств – в постколониальной. Некоторые исследователи утверждают, что в культуре

ребенок – это «объект, а не субъект» [Froud 2017: 18], имея в виду то, что «культура почти полностью создана взрослыми, и поэтому голоса детей, когда они все-таки появляются, пропускаются через сознание взрослых, если не полностью выдумываются ими» [там же: 7]. Взаимодействие детского образа и взрослого сознания происходит не только на уровне «персонаж-автор»: придуманная личность персонажа-ребенка «формируется через его отношения со взрослым Другим как со взрослым в повествуемом мире, взрослым как рассказчиком в тексте и/или подразумеваемым (взрослым) автором, стоящим за текстом» [Foster 2013: 16].

В художественных произведениях детские образы всегда являются результатом творения взрослого автора, который пишет о детях или для детей, что подразумевает «риск проекции и присвоения» [Morgado 1998: 206]. Зачастую они создаются не для того, чтобы лучше понять мир детства, а чтобы лучше понять себя, взрослого: то, что мы видим в детских произведениях или произведениях о детях, это то, как «взрослые представляют себе детство, придумывают его, чтобы понять свой мир» [Kohlke 2011: 125]. Подобную мысль можно найти у зарубежных и отечественных исследователей. О.О. Маслова, настаивая на наличии «“неосвоенного” пространства между миром детей и миром взрослых», говорит о том, что «авторы, стремящиеся моделировать картину мира на основе концепта детства, преодолевают “неосвоенное” пространство путем создания особой художественной реальности. В то же время они остаются на позиции взрослого, который опирается на картину мира ребенка для того, чтобы осмыслить собственное бытие, в частности, специфику времени, в котором он живет» [Маслова 2005: 4]. Голос ребенка при этом интересен не сам по себе, он является источником «размышлений о мире взрослых и взрослом “я”» [Foster 2013: 25], «был и есть источником культуры взрослых» [Zornado 2001: 211]. В стремлении понять себя и окружающий мир писатели могут доходить до крайностей: так, в постмодернистских текстах авторы «навязывают своим детским персонажам взрослые эмоции и понимание окружающего мира. Многие из подобных

изображений вызывают беспокойство, так как представляют собой детей, существующих во взрослом мире и решающих проблемы взрослых» [Loo 2012: 59].

Сам феномен детства понимается исследователями как постоянно изменяющийся конструкт. Подобная идея проговаривается в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Так, И.Н. Арзамасцева в историко-литературных рамках определяет детство как «комплекс этико-эстетических оценок периодов человеческой жизни, а также антропоморфно выражаемых феноменов (природы, истории, культуры и т.п.), оценок, скрепленных культурной традицией и меняющихся под воздействием различных общественных движений» [Арзамасцева 2006: 4]. Археолог Сэлли Кроуфорд говорит следующее: «то, как дети переживают детство, как они взаимодействуют с окружающей их материальной культурой, как они получают образование, а также ожидания от их ролей и деятельности в рамках их культур – все это подвержено изменениям, вариациям, обсуждению и принуждению. В этом смысле детство является культурным конструктом» [Crawford 2018: 15]. Для британского исследователя Дэвида Бекингема, работы которого посвящены детям и медиа-культуре, понятие детства является «социальной, исторической конструкцией», которая в значительной степени формируется «культурой и репрезентацией» [Buckingham 2000: 6]. Некоторые ученые признают реальный характер детства, отмечая, что это и реальность, и «исторически обусловленное изобретение взрослого разума и социальная конструкция» [Foster 2013: 4]. При этом стоит отметить, что «идеи о том, что значит понятие “ребенок” и связанная с ним конструктивистская категория “детство”, остаются спорными и продолжают оставаться предметом бесконечных дебатов, вопрошания и попыток дать определение» [Wilkie-Stibbs 2007: 9].

Что касается детских образов в литературе, то утверждения отечественных и зарубежных исследователей склоняются в сторону их искусственной природы. Ребенок в литературе – это «текучая и изменчивая загадка» [Foster 2013: 4]. И.С. Кон, рассуждая о развитии детского образа

в литературе, формулирует две важные мысли. Первая заключается в том, что «художественный образ не только отражает некоторую социальную и психическую реальность, но и выражает мысли и чувства автора» [Кон 2003: 9]. Приводя в пример трилогию «Детство», «Отрочество», «Юность» Л.Н. Толстого, он говорит о том, что это «не просто сплав воспоминаний о детстве, а утверждение определенного нравственно-психологического тезиса» [там же: 10]. Иными словами, в произведениях Толстого перед нами не только реалистичные, основанные на воспоминаниях образы ребенка и юноши, но и проекция авторских представлений о том, какими эти образы должны быть (но не обязательно, что они при этом соотносятся с реальностью).

Вторая мысль состоит в том, что «каждый новый образ ребенка – не просто этап углубления художественного познания детства, а и специфический вид социальной проекции, отражение чаяний и разочарований взрослых» [Кон 2003: 8]. Таким образом, И.С. Кон утверждает, что детский образ в литературе является отражением желаний и представлений о ребенке и детстве автора и общества в определенный период. Последнее также отмечается в работе Н.С. Выговской: рассуждая о трансформировании образа детства в истории английской литературы, она утверждает, что «каждая эпоха изображает ребенка в соответствии с установками времени» [Выговская 2018: 20]. В работе «The “Evil Child” in Literature, Film and Popular Culture» находим следующее: «в современный период ребенок служит одновременно хранилищем и эмблемой наших стремлений и страхов, наших мечтаний и наших кошмаров» [Renner 2013: 11]. Л.К. Нефедова утверждает, что в художественных произведениях образы детства – это «воплощение основных генеральных идей своей эпохи: отражают основные идеи теории познания, онтологические идеи, представления о системе ценностей»; они «отражают специфику национальной ментальности, дают представление о всеобщем и особенном, детерминированном национальной историей, культурой» [Нефедова 2005: 31]. В монографии «The Lost Child in Literature and Culture» Марк Фрод приводит слова Питера Ковени из работы «The Image of Childhood»,

в которой тот утверждает, что «изображение ребенка содержит в себе не только отклик художника на свое состояние, но и отклик всего общества на себя» [цит. по Froud 2017: 4]. Таким образом, «изучать образ детства – значит изучать самих себя, не только потому, что все мы когда-то были детьми, но и потому, что меняющийся образ ребенка формируется силой наших чувств и страхов, наших убеждений, предрассудков, тревог и конфликтов» [Pifer 2000: 16].

Невозможность детей представить самих себя в литературе некоторыми осмысляется трагически: «одна из трагедий нашего времени, а возможно, и всех времен, – это лишение детей права голоса. Наши предположения о детях прошлых эпох в значительной степени основаны на их представлениях (письменных или изобразительных), которые сделаны взрослыми» [Froud 2017: 10]. Отсутствие у детей своего голоса даже в литературе является причиной того, что «взрослые могут контролировать, манипулировать, продвигать свои идеи, используя детей и литературу» [Loo 2012: 59]. Все это приводит к тому, что детей и сам феномен детства называют «культурными мифами, воспроизведенными и заново созданными посредством репрезентативных практик истории, науки, литературы, материальной культуры, вплетенными в дискурсы или дискурсивные традиции, которые неизбежно воплощают приоритеты, убеждения, чувства людей, времени и места» [Morgado 1998: 204]. Создается опасность подмены представлений о реальном детстве и детях образами, создаваемыми в культуре, в том числе, в литературе. В уже упомянутой монографии Марк Фрод высказывает следующее: ребенок «теряется в текстах и оказывается заключенным в коллективном сознании» [Froud 2017: 15]. Продолжая свою мысль, исследователь говорит о том, что «образ ребенка доминирует в сознании и приходит на смену реальным детям»; образ ребенка, созданный в культуре, «может поглотить реальных, живых детей общества» [там же: 84]. В коллективной монографии «The Season of Play: Constructions of the Child in the English Novel» находим следующее: «ребенка редко можно увидеть или услышать независимо от идеологических, политических и/или лингвистических

структур смысла и чувств взрослых, они часто позволяют одновременно возникать противоречащим друг другу образам ребенка, тем самым обнажая их сконструированную природу в дискурсивных традициях» [Morgado 1998: 206].

Учитывая все сказанное, изображения детства в художественных произведениях может быть связано не с вопросом правдоподобия и соотнесения с жизнью реальных детей в определенную эпоху, а с тем, какие «предположения о детстве выдвигаются» [Dinter 2018: 54]; «это должна быть попытка определить или угадать связь текстов о детях с тем, как определенная эпоха действовала по отношению к детям и реагировала на детей в своих дискурсивных практиках “перевода” и формирования общества» [Morgado 1998: 208]. Кроме того, зная, что голосом художественного ребенка говорит взрослый писатель, мы можем отметить, что «сила образа ребенка как символа также становится важной благодаря тому, как она меняется в соответствии с потребностями взрослых определенного времени» [Loo 2012: 58].

Таким образом, когда мы говорим о развитии образа ребенка в историческом контексте, то речь идет об изменении его восприятия миром взрослых под влиянием различных социокультурных факторов.

Обращаясь непосредственно к истории детского образа в культуре, стоит отметить, что он, как и сама тема детства, не всегда присутствовали в литературе, и в общем историко-литературном контексте являются довольно новыми. Рядом исследователей [Teel 1997, Williams 1996, Кон 2003, Эпштейн 1979] отмечается тот факт, что тема детства в зарубежной литературе практически не рассматривалась до эпохи романтизма.

О.В. Ловцова, которая в своих работах рассматривает образ ребенка в драматургии, утверждает, что «герои-дети фигурируют в драмах еще со времен эпохи Античности» [Ловцова 2018: 3]. Однако «особый эмоционально-чувственный и поведенческий мир ребенка в это время еще не был открыт» [Ловцова 2017: 134]. Зачастую дети в античной драме были «внесценическими персонажами», они «не обладали автономностью, а мыслились лишь как звено в системе смен поколений, как потенциальные

наследники, претендующие на положение своих отцов», «дети-герои бессловесны и почти лишены действия», «в гибели их основная драматургическая функция» [там же]. В античных трагедиях и комедиях формируются два основных детских типа: «ребенок-жертва» и «ребенок-подкидыш» соответственно [Ловцова 2018: 13].

И.С. Кон, ссылаясь на французского историка Ф. Арьеса, утверждает, что «интерес к детству и само понятие “детство” практически отсутствовали в культуре европейского средневековья» [Кон 2003: 7]. Под этим, по словам редакторов коллективной монографии «*Childhood and Adolescence in Anglo-Saxon Literary Culture*» Сьюзан Ирвайн и Винфрида Рудольфа, подразумевается «скорее то, что в средневековый период, в отличие от современного общества, дети рассматривались как не имеющие собственной отличительной природы, и не существовало набора ожиданий относительно того, что должно составлять детство; дети рассматривались, по сути, как миниатюрные взрослые» [Irvine 2018: 7]. Период детства же, как утверждается в той же монографии, но в статье уже другого автора, был «временем подготовки к взрослой жизни и перехода к ней с особым акцентом на приобретение знаний и опыта» [Orchard 2018: 162].

Ирвайн и Рудольф также утверждают, что в англо-саксонских письменных текстах голоса, которые могли бы принадлежать детям и подросткам, редко можно найти или идентифицировать. Согласно исследователям, «почти все тексты, представляющие детей, написаны ретроспективно, при этом взрослые опираются на исторические источники и воспоминания (будь то свои собственные или воспоминания других людей), чтобы изобразить младших членов общества» [Irvine 2018: 11]. Взрослая точка зрения при этом может сопровождаться различными чувствами, связанными с детством – чувством ностальгии, стыда, одиночества или благодарности. Литературные рассказы о детстве того периода могут иметь педагогическую или идеологическую проблематику, быть попыткой «переписать реальную биографию взрослого человека», поэтому они не могут надежным источником информации о мире детства [там же]. Несмотря на то, что такие текстовые

описания детства «могут служить важным доказательством представлений о детстве в тот период, нельзя предполагать, что они точно отражают социально-историческую реальность англосаксонского детства и отрочества» [там же].

Эпоху классицизма «интересует всеобщее, образцовое в людях, и детство предстает как возрастное отклонение от нормы (не-зрелость), так же как сумасшествие – психическое отклонение от нормы (не-разумие)» [Эпштейн 1979: 242]. Интерес к детству появляется в эпоху Просвещения, но носит скорее дидактический характер, что «проявляется в возникновении специальной детской литературы, преследующей назидательные, дидактические цели» [Кон 2003: 8]. Просветители начинают писать для детей «видя в них благодатную почву, на которой могут взойти достойные плоды разумности и добронравия» [Эпштейн 1979: 242]. Тем не менее, «детство, отрочество и юность для просветителей – еще не самоценные этапы жизни, а только подготовка к ней, имеющая главным образом служебное значение» [Кон 2003: 8]. Сами дети в тот период воспринимались как маленькие взрослые, которые мало что могли предложить взрослым в интеллектуальном плане, а ценность детства не осознавалась [Teel 1997, Ненилин 2006].

Переворот совершается в эпоху романтизма, этот период даже связывают с так называемым «рождением ребенка» в том смысле, что «дети больше не считались маленькими взрослыми; вместо этого они приобрели “социальную идентичность” и “свой собственный социальный статус” [Schönfelder 2013: 17]. Меняется и понимание природы детей: «представление о ребенке как о чем-то невинном, уязвимом и нуждающемся в защите бросило вызов представлению о ребенке как о диком, греховном и нуждающемся в постоянном исправлении» [Flegel 2018: 3].

Дихотомия ребенок-взрослый также начинает восприниматься по-новому: «если раньше детство воспринималось как недостаточная степень развития, то теперь, напротив, взрослость предстала как ущербная пора, утратившая непосредственность и чистоту детства» [Эпштейн 1979: 242].

«С романтиков начинаются детские дети, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [Берковский 2001: 31]. Ребенок для романтиков играет большую роль, что связано с «генеральным противоречием XVIII и XIX веков, а именно противопоставлением разума и чувства, где ребенок олицетворял собой последнее» [Ненилин 2006: 5]. «Литературный образ ребенка возникает и занимает определенное место в пространстве противостояния, возникшего между разными способами восприятия, доминировавшими в восемнадцатом и девятнадцатом веках, – ситуация, которую часто описывают как бунт растущего романтического акцента на чувствах, воображении, интуиции, природе, удивлении и т.д. против рациональности Просвещения» [Teel 1997: 129]. А.Г. Ненилин под таким местом понимает центральное положение образа ребенка «в таких, знаковых для романтического мировосприятия бинарных оппозициях, как чувство и разум, цельность и раздробленность, художник и общество, природа и цивилизация, невинность и испорченность, возможность и исполнение» [Ненилин 2006: 5].

Образ ребенка для романтиков был также связан с концепцией травмы, которая, по словам некоторых ученых, тоже появилась или «была “изобретена” в период романтизма конца восемнадцатого века» [Froud 2017: 2]. По утверждению А.Г. Роговой, английские романтики предвосхитили научные достижения последующих веков в области психологии и уже в XIX веке «пытались осознать и описать в своих произведениях, дневниках, письмах влияние индивидуальной и коллективной травмы на индивида, ее проявления, найти способы ее преодоления» [Рогова 2019: 58]. Именно образ ребенка стал важным в процессе решения такой задачи: «обратившись к детству, они нашли идеал единства и гармонии, отправную точку и конечную цель на пути созидания своего “Я”», что привело к «совершенно новому отношению к детству, особому вниманию к психологии и развитию детей» [там же: 60].

Для романтиков образ ребенка стал символом «некоего идеального мира» [Ненилин 2006: 5], «невинности и жизни воображения» [Teel 1997: 130]. По их

утверждениям, общество могло «только испортить такое совершенство, поскольку оно колонизирует невинного ребенка для участия во взрослом мире» [Flegel 2018: 3]. Однако подобный символический образ ребенка был мало связан с реальностью: «в романтических произведениях фигурирует не реальный, живой ребенок, а отвлеченный символ невинности, близости к природе и чувствительности, недостающих взрослым» [Кон 2003: 9]. Таким образом, введя образ ребенка в литературу и утвердив его ценность, «романтизм идеализировал его, превратив ребенка в миф, который последующим поколениям предстояло исследовать и тем самым развенчивать [там же]. Заслуга романтиков заключается в том, что совершенный ими переворот «не только определил новые формы литературы для детей, но и ввел тему детства в литературу для взрослых», что, безусловно, важно в рамках настоящего исследования [Эпштейн 1979: 243].

Несмотря на то, что «идея о том, что дети живут в другом, волшебном, поэтическом мире, сохранялась вплоть до конца девятнадцатого века» [Martens 2011: 20], а тема детства в конце девятнадцатого века если пользовалась популярностью, то «прежде всего потому, что детство воспринималось как прекрасное и очаровательное» [там же: 5], образ ребенка, созданный романтиками, в произведениях викторианских авторов подвергся изменениям. Ребенок, воспетый романтиками, и в частности, английским поэтом Уильямом Вордсвортом, «выживает в произведениях своих викторианских преемников, но выживает в измененных формах, мутациях, которые привлекают внимание к новым отношениям между “я” и природой» [Knöpflmacher 2011: 25]. В отношении викторианских поэтов к образу ребенка, созданному Вордсвортом, «присутствует смесь ностальгии и критики; временами ностальгия перевешивает критику, в то время как в других случаях критика подавляет ностальгию» [там же]. К данному образу, несмотря на создание «часто сентиментальных, даже слащавых портретов божественных и невинных детей, викторианцы были склонны относиться скептически» [там же: 30].

В английской литературе 1830–1840-х гг., по словам Е.Е. Диановой, происходит переход образа ребенка и темы детства из поэзии в прозу. «Одним из самых важных вопросов английской литературы было положение детей в обществе» [Дианова 1996: 5]. В английской литературе эпохи викторианства идеализированный образ ребенка романтиков «перевоплотился в главного героя социальных романов» [Выговская 2018: 12], он «приобретает иные функции в викторианскую эпоху, для общественного сознания которой характерно обострившееся восприятие неизбежности прогресса и сильное беспокойство по поводу природы настоящего» [Ненилин 2006: 6]. В отличие от романтиков, писатели викторианской эпохи «были больше озабочены осуждением материального и психологического положения детей в обществе. Образ детства, визуализируемый поэтами-романтиками, часто противоречил жалкой нищете и жестокости, от которых страдали молодые жители городской Англии» [Williams 1996: 212]. Образ ребенка используется для того, чтобы «выразить первоначальную невинность человеческой природы и унижающее человеческое достоинство влияние опыта и общества, проявляющееся в социальных практиках, характеризующих экономические потрясения промышленной революции» [Teel 1997: 130]. Н.С. Выговская выделяет следующие типы детских образов викторианской литературы: «ангелоподобный ребенок, кроткий ангел (Ч. Диккенс, Ч. Кингсли, Дж. Макдональд, Л. Кэррол, Р.Л. Стивенсон, О. Уайлд, Дж. М. Барри, Дж. Мередит), всеразрушающий демон (Ч. Диккенс, Дж. Мередит, Т. Гарди); мальчик-труженник (Ф. Треллоп), сильная, независимая и готовая трудиться девочка (Ш. Бронте)» [Выговская 2018: 12]. После 1870 года «унаследованное романтическое клише о невинном, счастливом, поэтичном ребенке начало видоизменяться реализмом, осознанием социальных факторов и попытками уловить реальную психологию отдельных детей» [Martens 2011: 5].

В XX веке З. Фрейд формализовал идею о важности детства как собственного утраченного прошлого для психики человека. Образ ребенка соотносится с концептуализацией внутреннего «я». «Ментальные процессы

памяти и воображения формируются вокруг фигуры ребенка, а затем проецируют этого ребенка в мир посредством автобиографий, романов, поэзии и искусства» [Froud 2017: 3]. Учения Фрейда, «исчезновение табуированных тем и появление новых художественных и стилистических приемов (использование различных культурных кодов, «поток сознания», употребление разговорной лексики и т.д.)» [Ненилин 2006: 8] позволяют создать более подробный образ ребенка, а также снова пересмотреть его. Модернистский интерес к изображению внутренней жизни персонажей приводит к тому, что «ребенок становится новым предметом изучения, а исследование детского сознания позволяет писателям подчеркнуть несоответствие между опытом и реальностью и поиграть с различными регистрами языка [Mikowski 2015: 359]. Мысль Михаила Эпштейна о том, что «в XX веке детство из конкретной темы литературы все более превращается во всеобщий угол зрения» [Эпштейн 1979: 245], возможно, объясняет увеличение числа произведений для взрослых о детстве или написанных от лица детей.

К XX веку образ «безоговорочно невинного ребенка эволюционировал в неоднозначную фигуру, подвергшуюся испытаниям и, в конце концов, уничтоженную, что заставило некоторых критиков провозгласить конец самого детства» [Foster 2013: 10]. Исследователи сходятся во мнении, что изображение детей в английской литературе XX века становится в определенной степени негативным: «ребенок или подросток в художественных произведениях становится более сложным и менее привлекательным» [Williams 1996: 214]. Пересматривается архетип ребенка, что Ю.А. Шанина связывает с разрушением «представления о душевной чистоте и непорочности как неотъемлемых свойствах человеческой натуры» вследствие двух мировых войн [Шанина 2014: 84]. Западная литература XX века отличается «мотивом дегуманизации детства»: «ребенок не есть полный, изначальный, высший человек, как думали романтики, а не-человек, некая чужеродная и даже враждебная человечеству, как бы инопланетная цивилизация» [Эпштейн 1979: 247]. В художественной литературе этого периода, наконец, полностью

происходит осознание потенциала развращенного ребенка и объединение старых представлений о детской чистоте с представлениями о врожденном зле» [Foster 2013: 11]. Детство теперь «сопровождается мотивами преступления, насилия, дикости, жестокости, источниками которых является страх, инстинкт самосохранения» [Шанина 2014: 85]. В произведениях Д. Джойса, Д.Г. Лоуренса, В. Вульф, К. Мэнсфилд и Э. Боуен «жестокость, тираничность, садистские наклонности, лицемерие составляют <...> часть детской природы, точно так же, как человечность, самоотверженность, жертвенность, фантазия» [Ненилин 2006: 9]. Появляются персонажи-дети, которые по-новому раскрывают тему детства: одинокий ребенок; неуравновешенный, бунтующий страдалец; жертва воспитания и разрушенной семьи; кроткий ангел и всеразрушающий демон [Выговская 2018: 13].

Однако у такого негативного восприятия образа ребенка может быть и положительная, продуктивная сторона: «то, что литература XX века открыла “злого ребенка” может быть истолковано как свидетельство своего рода созревания разума взрослого; движение к большему реализму через признание того, что дети могут быть изначально плохими и не обязательно могут преодолеть зло мира» [Foster 2013: 11]. Тем не менее, некоторые исследователи уверены, что даже негативное, якобы, реалистичное изображение ребенка имеет мало общего с реальностью: «“символический ребенок”, как хороший, так и плохой, часто занимает место, где когда-то был реальный ребенок. Настоящих детей <...> “легко спутать и заменить фотографическими или воображаемыми изображениями”» [Froud 2017: 84].

В постмодернистский период тенденции к негативному изображению детей усиливаются. В образ ребенка теперь входят такие черты, как «жестокость, грубость, жажда убийства, садизм, нравственная испорченность, беспощадность, бесчеловечность», которые раньше могли принадлежать только миру взрослых [там же]. В литературе постмодернизма образ ребенка может быть интерпретирован по-новому в рамках конкретного жанра, например, неовикторианского романа. Писатели-постмодернисты пересматривают

традиционные викторианские сюжеты, мотивы и образы, в том числе, образ ребенка. Они создают «сложный и противоречивый портрет ребенка, которого уже невозможно охарактеризовать только категориями идеальный, жестокий, испорченный или одинокий» [там же: 20]. В постмодернистских текстах «наблюдается деконструкция стандартной идеи детства как счастливого периода блаженства» [Loo 2012: 59].

В то же время, в отношении эволюции образа ребенка в современной зарубежной литературе можно выделить две тенденции, которые отмечают исследователи. Во-первых, хотя новые образы детей в литературе по-прежнему остаются «культурными конструктами, созданными взрослыми и для взрослых», поскольку, как мы уже отмечали, образ ребенка не может существовать вне рамок взрослого сознания, они являются попытками переместить в центр ребенка-аутсайдера, который часто вдвойне смещен на второй план, будучи инвалидом, обездоленным или смешанного этноса» [Dinter 2012: 69]. Во-вторых, только в XX веке в науке начинается «медленный и болезненный процесс признания того, что дети отличаются от взрослых тем, что обладают еще только зарождающимися защитными механизмами, рудиментарным владением языком и ограниченной способностью к самовыражению» [Kumar 2020: 1]. Катастрофические события XX века «укрепляют тезис о том, что сознание ребенка отличается от сознания взрослого, что детство – это не беспроблемный биологический признак, а особая культурная формулировка, исторически и политически обусловленная» [там же: 2]. Следствием этого во второй половине XX века является «значительный отход от представления о ребенке как символе, мечте или продукте принятия желаемого за действительное и желаний взрослых, в сторону репрезентативных попыток запечатлеть внутренние качества ребенка, его точку зрения, голос, язык, ритмы» [Morgado 1998: 207].

Однако даже в современной литературе персонажи-дети продолжают оставаться лишь приемом для писателей. Так, например, в романах взросления конца XX – начала XXI веков детские образы или тема детства используются,

чтобы раскрыть другие темы: «голод и эмиграция, раса и колониализм, дискриминация по половому признаку и сексуальная эксплуатация» [Kholke 2011: 121]. Также обращение к персонажу или рассказчику-ребенку в современной британской литературе называется «экспериментом с ненадежным повествованием и остранением принимающихся за данность предположений о социальной реальности» [Dodou 2012: 247].

1.2.2. Функции рассказчика-ребенка

Увеличение числа произведений, где рассказчиком является маленький ребенок, неизбежно ведет к возникновению следующих вопросов: чем обусловлен интерес к теме детства? Почему авторы прибегают к использованию рассказчиков-детей, раскрывая порой через их точку зрения совсем не детские темы? На первый вопрос ответ отчасти был дан в предыдущем параграфе, где рассматривалась история и развитие детских образов в литературе. Для ответа на второй вопрос был проведен обзор литературоведческих работ, посвященных рассказчикам в целом и рассказчикам-детям, а также критических статей, анализирующих произведения с юными рассказчиками для взрослой аудитории. Если речь не идет о пересмотре традиционного образа ребенка (в рамках конкретного жанра, например, неовикторианского романа) или традиционных тем или нарративных экспериментах (подобными экспериментами занимается новое направление – неестественная нарратология), то использование образа ребенка связано не только с его символическим характером, но и с его функциональными особенностями. Иными словами, рассказчик-ребенок, его точка зрения в таких случаях используется авторами как прием.

Детство в литературе обладает отличительными свойствами: «чаще всего этого отсутствие чего-либо – речи, авторитета, независимости, силы, опыта, – но также это может быть наличие невинности, чистоты и честность, которые уже утрачены в мире взрослых» [Foster 2013: 4]. Чтобы выяснить, почему

рассказчик-ребенок, обладающий или не обладающий такими свойствами, может быть нужен авторам с функциональной точки зрения, обратимся к работе М.М. Бахтина «Слово в романе». В ней Бахтин не говорит конкретно о рассказчиках-детях, однако его рассуждения имеют большое значение для данного исследования. Рассказчики, которые являются «носителями особого словесно-идеологического, языкового кругозора, особой точки зрения на мир и на события, особых оценок и интонаций», имеют особое значение в романе [Бахтин 2012: 66]. Несмотря на специфичность и ограниченность, точка зрения таких рассказчиков привлекается автором «ради ее продуктивности, ради ее способности, с одной стороны, дать самый предмет изображения в новом свете (раскрыть в нем новые стороны и моменты), с другой стороны, осветить по-новому и тот “нормальный” литературный кругозор, на фоне которого воспринимаются особенности рассказа рассказчика» [там же]. При этом, как отмечает Бахтин, точка зрения такого рассказчика может намного отличаться от точки зрения автора, их разделяет дистанция, которая «может быть различной степени и различного характера» [там же]. Очевидно, рассказчик-ребенок подходит под подобное описание. Его детская точка зрения, сильно отличающаяся от точки зрения взрослого автора и читателя, позволяет по-новому взглянуть на мир и все то привычное, что в нем есть.

В этой же работе М.М. Бахтина мы находим другую важную идею, которую стоит упомянуть в рамках данного исследования. Бахтин не говорит именно об образах детей, но его рассуждения о развитии европейского романа и образах плута, шута, дурака (простеца, глупца) косвенно могут способствовать лучшему пониманию природы образа ребенка в литературе. Согласно Бахтину, в ходе развития европейского романа образу плута противопоставляется образ дурака, который отличает «непонимающая простецкая наивность (или понимающая искаженно, навыворот), “остраняющая” высокую действительность патетического слова» [Бахтин 2012: 158]. Подобное «прозаическое остранение мира патетической условности непонимающей глупостью (простотой, наивностью) имело громадное значение

для всей последующей истории романа» [там же]. По мнению литературоведа, писатель может использовать образ дурака, так как тот «самим своим непонимающим присутствием остраниет мир социальной условности» [там же: 159]. Формы такого использования могут отличаться: автор изображает мир глазами непонимающего рассказчика или вводит непонимающего персонажа или «прямой авторский стиль инвольвирует нарочитое непонимание (полемическое) обычного осмысления мира» [там же: 158]. Возможна и комбинация всех этих трех форм. Бахтин также отмечает, что порой «непонимание условности носит радикальный характер и является основным стилеобразующим фактором романа» [там же].

При этом глупость или непонимание всегда соотнесены с языком, они основываются на «полемическом непонимании чужого слова, чужой патетической лжи, опутавшей мир и претендующей его осмысливать, полемическом непонимании общепринятых и канонизованных изолгавшихся языков с их высокими именами для вещей и событий: поэтического языка, учено-педантического языка, религиозного, политическою, юридического и т. п.» [там же: 158–159].

По мере развития жанра романа образ дурака утрачивает свою организующую роль, но сохраняется функция непонимания: «самый момент непонимания социальной условности (конвенциональности) и высоких, патетических имен вещей и событий остается почти всюду существенным ингредиентом прозаической стили» [там же: 158]. Кроме этого, предполагается, что образ дурака может претерпевать различные изменения по мере развития литературы. Бахтин отмечает многообразие разновидностей образа дурака и непонимания, которые появлялись по мере развития жанра романа: «тот или иной роман, то или иное художественное направление выдвигает на первый план тот или иной аспект глупости и непонимания и, в зависимости от этого, строит свой образ глупца (например, детскость у романтиков, чудачки у Жан-Поля)» [там же: 159]. Функции глупости и непонимания так же могут быть весьма различны.

Завершая рассуждения, М.М. Бахтин делает вывод о том, что категория наивного непонимания глупцом воплощается в символическом образе дурака, однако, далее эта категория «утончается, дифференцируется, отрешается от этого внешнего и символически неподвижного образа» [там же: 160].

Таким образом, следуя логике М.М. Бахтина, предполагаем, что образ ребенка в литературе можно рассматривать как форму развития образа дурака или простеца или категории наивного непонимания в связи с той функцией, которые два эти образа выполняют, а именно, с остранением.

Развитие идеи Бахтина об использовании рассказчиков с иной точкой зрения в силу ее эффективности и способности к переосмыслению применительно к детским персонажам находим в ряде литературоведческих отечественных и зарубежных работ. Как правило, в них использование детской точки зрения связывается с уже упомянутым приемом остранения. Понятие остранения впервые было использовано В.Б. Шкловским, в работе «О теории прозы» находим следующее: «целью искусства является дать ощущение вещи, как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием «остранения» вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия» [Шкловский 1929: 13]. Под остранением понимается «представление привычного предмета в качестве незнакомого, необычного, странного, что позволяет нам воспринимать его заново, как бы впервые [Лапоница 2005: 26]. Такое представление становится возможным благодаря «предупреждению привычных, автоматических способов восприятия» [Prince 1987: 18]. Остранение исследователи называют «мощным приемом для привлечения внимания, так как оно постоянно разрушает уже существующие сценарии» [Nikolajeva 2017: 104-105]. Механизм его действия связывают с понятием дистанции: ее изменение приводит к «иной перспективе вещи, позволяет что-то не замечать, но видеть ранее неизвестное, а известное видеть по-иному» [Заика 2004: 99]. Одной из распространенных форм является остранение субъекта, который ведет повествование: «своим остраненным взглядом повествующий субъект по-своему дискредитирует ситуацию, выводит

вещь (или ее деталь) из контекста, отделяет ее от цельной ситуации» [Заика 2004: 102].

Таким субъектом может выступать ребенок [Dinter 2018, Dodou 2012, Заика 2004, Цколия 2014]. Юный рассказчик подходит на роль острающего субъекта в силу того, что «кругозор ребенка по сравнению с кругозором взрослого ограничен, детское эмоциональное видение действительности не совпадает со взрослым рациональным взглядом на мир» [Цколия 2014: 175]. Ценностная картина мира ребенка и взрослого не совпадают, что выражается в их разном взгляде на мир: «многие события, казалось бы, неважные с точки зрения взрослого человека, для ребенка приобретают огромное значение и, напротив, события огромной для взрослого важности легко могут остаться вне поля зрения ребенка» [Лапоница 2005: 23].

Помимо этого, утверждается, что дети «имеют необычную точку зрения» [Dinter 2018: 54]. Романтики были уверены, что «ребенок, который видит мир по-новому, обладает поэтическим зрением. Из-за этого детство считается привилегированным состоянием, априори более счастливым, чем любой другой этап жизни, несмотря на огорчительные или пугающие события» [Martens 2011: 47]. Признанная романтиками ценность детской точки зрения, ее чистота, заключающаяся в «способности детского глаза созерцать предмет, не делая логических умозаключений» нашла отражение в американской литературе [Ненилин 2006: 7]. Для американских трансценденталистов образ ребенка в искусстве важен потому, что взгляд ребенка – это взгляд, «освобожденный от груза культурно-исторических ассоциаций, сосредоточенный на настоящем моменте» [там же], он «видит мир по-другому, еще не опираясь на общепринятые нормы и условности» [Лапоница 2005: 27]. Писатели, таким образом, используя рассказчика-ребенка, «просят свою взрослую аудиторию переосмыслить их способ обработки информации» [Heider 2020: 197], мир ребенка интересен им «не как самоцель, но как способ по-новому, под новым углом зрения, взглянуть на взрослый мир» [Лапоница 2005: 27].

Важно отметить то, о чем утверждают исследователи, анализирующие произведения с протагонистами-детьми: «детская точка зрения, представленная в художественной прозе, важна не столько сама по себе, сколько в ее соотношении с авторской позицией и (или) позицией взрослых персонажей» [Цколия 2014: 175], «важно соотношение, взаимокорректировка этих восприятий» [Лапони́на 2005: 27].

Значительным является соотношение точки зрения рассказчика-ребенка и взрослого читателя: именно последний, «скорее всего, будет поражен тем, как вымышленные дети могут видеть вещи масштабно» [Falconer 2009: 98], так как он осознает отличие необычного «свежего и непредвзятого» детского восприятия от привычного взрослого [Лапони́на 2005: 26]. «Противопоставление естественного, незамутненного и обремененного предрассудками, “правилами” и стереотипами взглядов на мир обнажает “ненормальность нормы” взрослого миропорядка» [Петухова 2019: 19].

В романах «Комната» Эммы Донохью и «Загадочное ночное убийство собаки» Марка Хэддона, где рассказчиками являются пятилетний мальчик и пятнадцатилетний подросток с синдромом Аспергера соответственно, когнитивный разрыв между аудиторией и главными героями «приглашает читателей увидеть свой собственный мир в новом свете» [Caracciolo 2014 193]. В таком случае, функция детской точки зрения заключается в «побуждении к размышлениям, активизации читательского сознания», читатель «приглашается исследовать мир вместе с ребенком, видеть в обычном непривычное и новое» [Лапони́на 2005: 27].

Связь между рассказчиком-ребенком и приемом остранения может заключаться в критике общества и осмыслении социального устройства. Детская точка зрения как нельзя кстати подходит для разоблачения социальных противоречий: «голос ребенка, несмотря на ограниченность его знаний, опыта и понимания, может стать эффективным средством критики социальных и политических проблем благодаря своей прямолинейности и раскованности» [Wilkinson 2016: 124]. Дети – это «маленькие люди, видящие жизнь

и окружающую действительность в “исходном” состоянии, без многочисленных традиционных, культурных, социальных наслоений, без правил, диктуемых общественной моралью» [Петухова 2019: 26]. Авторы также используют детскую точку зрения для «остранения воспринимающихся как само собой разумеющееся убеждений об обществе» [Dodou 2012: 247].

Анализируя в диссертации «Языковые средства создания эффекта детского мировосприятия в современной художественной автобиографии» повесть Н.И. Нусиновой «Приключения Джерика» (2007), где повествователь вспоминает свое детство 1960-х гг, Г.А. Шипова утверждает, что ребенок выступает «носителем общечеловеческой нравственной позиции. <...> Особенности детского взгляда на мир, переданные приемами “отстраненного описания”, ошибочной интерпретации и дискурсивного смешения, используются для завуалированной оценки ряда реалий и событий прошлого» [Шипова 2011: 20]. Одни исследователи уверены, что использование детской точки зрения гарантирует, что масштабность раскрываемых в произведении социальных проблем «будет раскрыта во всей своей резкости» [Bharat 1998: 183]. Другие же утверждают, что отличная от взрослой точка зрения персонажей-детей не всегда означает, что «реальность воспринимается ими во всей полноте и в истинном свете», однако тут же проговаривается тот факт, что «фальшь, несуразности, нелепости поведения и взаимоотношений взрослых они чувствуют очень хорошо» [Петухова 2019: 25].

Опасность здесь заключается в том, что детские образы в таком случае могут функционировать «как чисто символические фигуры, которые определяют и усиливают сообщения об обществе взрослых. В своих крайних проявлениях <...> эти образы являются абстрактными детьми» [Foster 2013: 148], в том смысле, что они не являются попыткой показать в произведении реальное детство и реального ребенка.

Предметом остранения выступает не только общество: рассказчик-ребенок позволяет «исследовать наш исторически насыщенный объем знаний с новой точки зрения» [Dinter 2018: 54]. Использование ребенка как

остраняющего субъекта также связано с комизмом [Лапонина 2005; Цколия 2014]: «когда автор при изображении мира дает только детское восприятие, не соответствующее норме, возникает комический эффект» [Лапонина 2005: 26]. Марко Карачоло отмечает, что в романе М. Хэддона наблюдения Кристофера могут быть «непреднамеренно смешными» [Caracciolo 2014: 195], в том смысле, что Кристофер не намеревается шутить, его наблюдения забавны для читателя, но не для самого героя. Юмор здесь используется в качестве приема остранения, «передавая повседневный опыт таким образом, что он не соответствует нашим ожиданиям» [там же: 196].

В современной англоязычной литературе использование ребенка в качестве рассказчика может быть объяснено несколькими причинами. Например, это может быть связано с переосмыслением привычного детского образа, сформировавшегося в определенную эпоху. Подобное может быть сказано о пересмотре образа ребенка в неовикторианских романах. Так, О.А. Толстых утверждает, что «одной из отличительных особенностей английской постмодернистской литературы конца XX века является диалог с культурным наследием предшествующих эпох и, в частности, с викторианской культурой и литературой». Викторианская литература становится «прецедентным текстом» в творчестве современных английских авторов [Толстых 2008: 3]. Следствием этого является появление неовикторианского романа или даже, следуя логике О. А. Толстых, текста, суть которого, по словам О.Г. Сидоровой, заключается в «одновременной реконструкции и деконструкции» викторианского романа [Сидорова 2019: 29]. Писатели-неовикторианцы пытаются «пересказать или переинтерпретировать с оглядкой на современность классические образцы викторианской прозы» [Толстых 2008: 3], «дестабилизировать представления читателя об окружающей его реальности, показать ее более множественной, непредсказуемой, неподдающейся логике “бинарных оппозиций” и, потому, часто пугающей» [Илунина 2021: 98].

Деконструкция происходит и в отношении традиционных викторианских литературных образов, например, женщины и ребенка. В случае последнего деконструируется «оппозиция невинности ребенка и греховности взрослого, жертвы и тирана. “Архетип викторианского ребенка-страдальца” оборачивается своей обратной стороной» [там же: 97].

Выбор образа ребенка в качестве рассказчика может быть нарративным экспериментом, что особенно характерно для литературы постмодернизма: «наиболее яркие примеры неестественности мы можем наблюдать в постмодернистских или модернистских экспериментальных текстах» [Лозинская 2017: 34]. Постмодернистские нарративы могут заимствовать «ставшие традиционными невозможные элементы» из различных жанров [Alber 2016: 10], «радикализуя неестественные явления» и «доводя их до крайности» [там же: 220].

Со второй половины XX века можно отметить более частое появление в текстах необычных, «странных» рассказчиков. Брайан Ричардсон в работе «Unnatural Voices» выделяет целый ряд необычных или неестественных («unnatural») рассказчиков в литературе постмодернизма, который включает в себя как человеческие, так и нечеловеческие формы. В современной литературе повествование может вестись от лица животных, трупов, машин, устройств, приведений, бестелесного голоса и т.д. [Richardson 2006]. Изучением повествования от лица таких рассказчиков занимается «неестественная нарратология, или нарратология неестественных повествований» [Лозинская 2014: 12]. Объектом исследования в рамках данного направления становятся неестественные нарративы – «антимиметические тексты, выходящие за рамки характерного для невымышленных и реалистических нарративов подражания реальной речевой ситуации» [Лозинская 2017: 33]. Последователи неестественной нарратологии убеждены, что «хотя спроецированные миры могут напоминать реальный мир, в котором мы живем, очевидно, что это необязательно: они также могут поставить нас перед физически или логически невозможными сценариями или событиями» [Alber 2010: 115].

Что касается рассказчиков, то появление нечеловеческих или нематериальных субъектов повествования приводит к тому, что «больше нельзя предполагать, что рассказчик от первого лица будет напоминать нормального человека со всеми его способностями и ограничениями» [Richardson 2006: 1].

Исследователи в рамках данного направления выделяют такого рассказчика, как маленький ребенок [Richardson 2006: x], а также более частный случай: «невероятно красноречивый ребенок» («impossibly eloquent child») [Richardson 2006; Alber 2010]. Ричардсон считает повествование от лица такого ребенка ненадежным, а самого рассказчика – фальсифицированным («fraudulent narrator») [Richardson 2006: 103]. Согласно ему, автор, прибегая к использованию такого рассказчика, отходит от традиционного подхода, в рамках которого рассказчик должен говорить так, «как можно было бы ожидать от такой фигуры в реальном мире» [там же], что соответствует антимиметическому подходу неестественной нарратологии.

Другой тенденцией в литературе второй половины XX – начала XXI вв. является увеличение случаев использования ненадежного рассказчика. Как утверждает К. Хьюитт, повествование от первого лица всегда приводит к тому, что «возникает проблема ненадежного рассказчика» [Hewitt 2009: 25].

Впервые понятие ненадежный рассказчик было упомянуто Уйэном Бутом в работе «Риторика художественной литературы» («The Rhetoric of Fiction»). В шестой главе «Типы повествования» («Types of Narration») У. Бут говорит о «дистанции, которая разделяет рассказчика, автора, читателя и других героев истории» [Booth 1983: 155]. Автор произведения и рассказчик не тождественны друг другу по тем или иным причинам. Дистанция, которая их разделяет, может быть «нравственной (Джейсон и У. Фолкнер в «Шуме и ярости»), интеллектуальной (Гекльберри Финн и М. Твен в «Приключениях Гекльберри Финна»), физической или временной» [там же: 156]. Самая важная – дистанция между автором и ненадежным рассказчиком. Надежного рассказчика Бут определяет как рассказчика, который «говорит или действует в соответствии с нормами произведения (или автора), в то время как ненадежный этого

не делает» [там же: 158–159]. У. Бут также отмечает, что «ненадежные рассказчики значительно отличаются друг от друга в зависимости от того, как далеко и в каком направлении они отклоняются от норм автора» [там же: 159]. Последователи У. Бута считают, что различие между надежным и ненадежным рассказчиком «основывается на степени и типе дистанции, которая отделяет ценности, вкусы и моральные суждения данного рассказчика от норм имплицитного автора текста» [Nunning 2005: 495]. Джонатан Каллер полагает, что рассказчик является ненадежным, «если он предоставляет читателям достаточно информации, чтобы они могли усомниться в предлагаемой им интерпретации материала» [Каллер 2006: 100].

Если говорить о причинах использования приема ненадежного рассказчика, то по утверждению Дэвида Лоджа, они заключаются в том, чтобы «раскрыть интересным способом разрыв между видимым и реальностью», а также «показать, как люди искажают или маскируют реальность». При этом такое искажение — это не всегда «сознательное или злостное намерение с их стороны» [Lodge 1992: 155].

Подобную мысль о том, что ненадежный рассказчик ненамеренно искажает некоторые факты, мы встречаем в работах целого ряда авторов, посвященных нарратологии. Говоря о вариациях ненадежных рассказчиков, Тереза Хейд утверждает, что «типы ненадежных рассказчиков варьируются в зависимости от степени их намеренности» (являются ли они ненадежными намеренно или нет – примечание автора) [Heyd 2006: 217]. Н.А. Дерябина в статье «Unreliable narrators and translating *The Remains of the Day*» говорит о том, что ненадежный рассказчик «искажает факты из-за случайной ошибки или намеренно» [Deryabina 2008: 93]. Зачастую, уже в самом определении понятия «ненадежный рассказчик» содержится указание на причины его ненадежности. Так, в книге «Exploring Children's Literature» находим следующее определение: «это рассказчик, чья точка зрения сомнительна из-за неполного понимания рассказчика или его самообмана» [Gamble 2002: 38].

Отсюда можно сделать вывод о том, что причин для недостоверности рассказчика может быть несколько. Среди причин недостоверности выделяются «ограниченные знания, личное участие и сомнительная система ценностей рассказчика» [Rimmon-Kenan 2002: 103]. Также ненадежность рассказчика может быть вызвана «алчностью, кретинизмом, доверчивостью, психологической и моральной глупостью, запутанностью и недостатком информации, наивностью», а иногда и разными сочетаниями нескольких причин [Chatman 1978: 233].

Разные причины ненадежности рассказчика означают, что могут быть выделены и разные типы ненадежного рассказчика. Здесь важно отметить, что как раз из-за отсутствия причин недостоверности повествования, а также не вполне четкого разграничения разных типов ненадежного рассказчика критикуется подход Уильяма Бута. В «Routledge Encyclopedia of Narrative Theory» высказывается мысль о том, что Бут не уточняет, «является ли недостоверность преимущественно вопросом неверного истолкования событий и фактов истории или же это результат недостаточного понимания, двусмысленного суждения или ошибочной интерпретации рассказчика» [Nunning: 2005 496]. Соответственно, можно выделить «фактическую» недостоверность, связанную с ошибающимся рассказчиком (рассказчиком, в чем изложении истории у читателя есть основания сомневаться), и «нормативную» недостоверность, характеризующую ненадежного рассказчика, чьи суждения и комментарии не согласуются с общепринятыми представлениями о здравом суждении» [там же].

Два типа ненадежного рассказчика выделяются Г. Портером Эбботом в работе «The Cambridge Introduction to Narrative»: «те, кому мы доверяем в изложении фактов, но не их интерпретации и те, кому мы не можем доверять даже в изложении фактов» [Abbot 2002: 70]. Первых рассказчиков в таком случае можно назвать «противоречивыми» («discordant»). Мы можем доверять им в том, что касается фактов, но их «интерпретация этих фактов, вероятно,

противоречит тому, что мы предполагаем, было бы авторской интерпретацией» [там же].

Дж. Фелан и М. Мартин разрабатывают свою систему ненадежных рассказчиков, основанную на том, какие функции выполняют рассказчики и как они их выполняют. Можно выделить три главные функции рассказчиков: «рассказ («reporting»), интерпретация того, о чем они рассказывают («reading»), и оценка рассказываемого («regarding»)» [Phelan 2005: 371]. Эти функции, в свою очередь, они могут выполнять «надежно, надежно до известной степени и абсолютно ненадежно» [там же]. Комбинация трех функций и двух последних способов их выполнения означает шесть видов ненадежности. Если говорить о надежном до известной степени повествовании, то рассказчики могут «неверно рассказывать о событиях («misreporting»), совершать ошибки восприятия (misreading) или неверно оценивать события («misregarding»)» [Olson 2003: 101]. Что же касается полностью ненадежного повествования, то рассказчики могут «подтвердить свою ненадежность, не предоставляя достаточно информации о том, что происходит («underreporting»), проявляя неспособность полностью понять события («underreading») или высказывая неполные оценочные суждения («underregarding»)» [там же].

Некоторые исследователи вводят новые термины взамен привычного «ненадежный рассказчик». Так, Грета Ольсон различает ошибающихся («fallible») и не заслуживающих доверия («untrustworthy») рассказчиков, согласно наличию или отсутствию у них намерения исказить передаваемую информацию. «Ошибающиеся рассказчики не рассказывают о событиях достоверно, потому что они ошибаются в своих суждениях или восприятии, или они предвзяты. Восприятие ошибающихся рассказчиков может быть неполным, потому что они дети с ограниченным образованием или опытом <...> или их рассказ может казаться неполным, потому что их источники информации предвзяты или несовершенны» [там же].

Джон Маллан, анализируя роман Марка Хэддона «Загадочное ночное убийство собаки», в котором повествование ведется от лица 15-летнего юноши

с особенностями развития, критикует использование термина «ненадежный рассказчик» в отношении главного героя Кристофера. Слово «ненадежный» не применимо к такому рассказчику как Кристофер, поскольку «каким бы непонимающим он ни был, полностью заслуживает доверия» [Mullan 2006: 50]. Маллан предлагает называть Кристофера «неадекватным» («inadequate») рассказчиком, отмечая, что подобный термин не закреплен в критике, но считая его более точным по отношению к герою романа Хэддона. «Неадекватность» Кристофера заключается в том, что он, подробно отмечая все, что происходит (что не позволяет читателю считать, что рассказчик что-либо скрывает или искажает), не в состоянии понять и проанализировать происходящее из-за особенностей своего развития. Иначе говоря, он сообщает читателю достоверную информацию, но «оставляет читателя собирать воедино смыслы и мотивы окружающих его персонажей; он никогда не объясняет и не интерпретирует» [там же: 51].

Проанализировав определения и классификации ненадежных рассказчиков, вслед за частью исследователей считаем логичным выделить такой тип ненадежного рассказчика, как ребенок. Отмечается, что рассказчик-ребенок «по определению наивен и ненадежен, так как ребенку не хватает знаний, опыта, устойчивых взглядов и мнений, способности к самооценке и саморефлексии и т.д.» [Nikolajeva 2002: 5]. Как уже было отмечено, прием ненадежного рассказчика характеризует наличие той или иной дистанции, разделяющей его и читателя. Ребенок, которого характеризуют наивный и ограниченный взгляд на мир, отсутствие опыта и неумение дать адекватную оценку событиям или эмоциям, как нельзя лучше подходит на роль ненадежного рассказчика: «немногие группы считаются настолько ненадежными в своем повествовании о событиях истории, как рассказчики-дети и рассказчики-подростки» [Egan 2016: 49]. Отмечается, что «образ ребенка хорошо служит голосом ненадежного, наивного рассказчика, поскольку при таком подходе рассказчик невинно разоблачает социальные несоответствия и противоречия» [Lee 1983: 39].

«Функция комментирования и критики мира взрослых является важной причиной выбора детского сознания в качестве средства повествования» [Bharat 1998: 188]. Такой подход к изображению общества глазами ребенка в американской литературе представлен, например, романом «Приключения Гекльберри Финна» Марка Твена. Образ наивного главного героя в сочетании с критическим, но юмористическим взглядом на мир стал «настоящим событием для генезиса детского образа в истории мировой литературы» [Ненилин 2006: 7]. Можно сказать, что Твен открыл «американскую традицию использования образа ребенка для острой критики общества» [Ненилин 2005: 40]. «Его невинный тон озвучивает ясновидящий взгляд детства, который может подвергнуть сомнению и перевернуть очень много социальных ценностей, будучи не в состоянии их понять» [Rutland 1992: 199]. Продолжение этой идеи можно наблюдать в культовом романе Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», который был, по сути, попыткой открыть «язык невинности, который мог компенсировать социальное давление, настолько сильное, что Сэлинджер мог видеть мир реальным, нефальшивым только глазами ребенка» [там же: 383]. Образ ребенка или подростка, мотив детскости вообще не маловажен для американской литературы, если речь идет о национальном самосознании: «извечная американская озабоченность вопросом о невинности, будущем, самосовершенствовании и возрождении обеспечила определенный приоритет точке зрения юного индивида в каждом поколении», в рамках американской литературы даже утверждается «“слияние жанра романа-взросления и особенно, и даже уникально, американского повествования о национальной идентичности”» [Kelly 2013: 55].

В современной литературе рассказчик-ребенок, как довольно необычный рассказчик, может использоваться для «пересмотра и переоценки устоявшихся литературных тем» [Dinter 2018: 54]. Писатели, выбирая необычных рассказчиков, кроме того, пытаются пересмотреть старые сюжеты и жанры, взглянуть на них по-новому. Например, необычным является выбор в качестве рассказчика в романе Эммы Хили «Найти Элизабет» (2014) женщины

с деменцией, которая пытается найти свою подругу, с которой, она уверена, что-то случилось, так как в произведениях о деменции обычно повествование ведется «с точки зрения членов семьи или лиц, осуществляющих уход, а не человека с деменцией, чьи потребности и переживания часто игнорируются при исследовании влияния их состояния на окружающих» [Burke 2018: 88]. Кроме того, автор, выстраивая повествование в жанре детектива, но делая рассказчицей женщину, которая все постоянно забывает, деконструирует этот жанр. Рассказчица Мод является двойственным персонажем: «она одновременно Холмс и Ватсон, Пуаро и Гастингс. Она детектив, но она также олицетворяет незнание, необходимое детективной литературе для создания напряжения. Более того, она предстает как пародия на фигуру детектива, когда проводит расследования и наблюдения, а затем делает выводы, которые записывает на маленьких клочках бумаги, чтобы не забыть. На поиски Мод влияет ее ухудшающаяся память, но в некотором отношении она же и активизирует ее» [Parey 2018: 6].

Необычен также, например, выбор 5-летнего мальчика в качестве рассказчика в романе «Комната» Э. Донохью. Это позволяет рассказать историю похищения, вполне типичную для жанра триллера, в новом ключе, отойдя от клише произведений, посвященных подобной проблематике, а также смягчить ее, избежать излишних подробностей, не вставая ни на позицию жертвы, ни на позицию преступника. Маргарет Рубик в статье «Out of the Dungeon, into the World: Aspects of the Prison Novel in Emma Donoghue's *Room*» отмечает, что «несмотря на шокирующую тему «Комнаты», автор не собирается привносить сексуальное напряжение триллеров о похищении и воздерживается от похотливости детективов, исключая все очарование и извращенное соотнесение с преступником» [Rubik 2017: 219].

Сама Эмма Донохью признается, что не просто так выбрала Джека в качестве рассказчика: «я надеялась, что наличие маленького рассказчика-ребенка сделает такую ужасающую идею оригинальной, увлекательной, но

в то же время более приемлемой: его невинность хотя бы частично защитит читателей от их падения в бездну» [Donoghue].

По всей видимости, автору удалось защитить своего читателя. Мысль о том, что рассказчик-ребенок «смягчает» тон повествования находим в статье Марко Карачоло «Two child narrators: Defamiliarization, empathy, and reader-response in Mark Haddon's *The Curious Incident* and Emma Donoghue's *Room*», в которой анализируются впечатления читателей от прочтения двух романов с рассказчиками-детьми: «склонные к сопереживанию читатели часто объясняют, что повествование Джека как будто “смягчает” воздействие шокирующей истории похищения и сексуального насилия» [Caracciolo 2014: 199]. Повествование от лица ребенка «дает возможность пережить насилие без цензуры, но и не шокирует» [Caracciolo 2016: 106]. Например, детская точка зрения Джека позволяет Донохью не описывать детально сцену насилия, при этом давая понять взрослому читателю, что происходит:

«When Old Nick creaks Bed, I listen and count fives on my fingers, tonight it's 217 creaks. I always have to count till he makes that gaspy sound and stops» [Donoghue 2010: 31].

Похожую мысль высказывает Джани Баркер, рассуждая о рассказчиках-детях в романах Кристофера Пола Кертиса для юной аудитории, посвященных проблеме расизма. По мнению исследователя, использование наивных рассказчиков делает «изображение расизма и насилия в отношении афроамериканцев реальным и правдивым, но в то же время терпимым» [Barker 2013: 174]. Несмотря на то, что речь идет о романах для детей, некоторые выводы применимы и к литературе для взрослых. Баркер также отмечает успешность использования приема наивного рассказчика в литературе для взрослых, который позволяет «отвлекать внимание от тяжелой темы» [Barker 2013: 174].

Соглашаясь с данным объяснением эффекта, создаваемым с помощью использования рассказчика-ребенка, невозможно не предложить и другое, противоположное объяснение. В постмодернистских текстах герои-дети могут

сталкиваться с шокирующими (но не всегда правдоподобными) проблемами взрослого мира: «темы насилия, вульгарности и сексуальности часто преувеличиваются и эксплуатируются в историях с участием детских персонажей» [Loo 2012: 59]. Подобные изображения детей «становятся эффективным литературным инструментом в том смысле, что они добавляют элемент шокирующей ценности историям, которые привлекают и удерживают внимание читателя» [там же].

Таким образом, использование рассказчика-ребенка может привести к более сильному эмоциональному воздействию на читателя. Это достигается за счет создаваемого контраста между порой шокирующими событиями, которые происходят с героями, и их детским наивным восприятием этих событий. Усиливает воздействие также тот факт, что читатель понимает, что рассказчик не осознает, что с ним или вокруг происходит что-то неправильное. Непонимание рассказчиками-детьми происходящего может вызывать большее сочувствие у читателей. В уже упомянутой ранее статье Марко Карачоло отмечаем следующее: как в «Комнате», так и в «Загадочном ночном убийстве собаки» «когнитивный разрыв между аудиторией и персонажем проявляется в эмоциональных реакциях читателей, побуждая их испытывать сочувствие к двум рассказчикам, которые не в состоянии понять окружающий их мир» [Caracciolo 2014: 199].

Использование рассказчика-ребенка в современной литературе можно рассматривать в рамках все более частого обращения писателей к необычным, редко или никогда не встречающимся ранее, рассказчикам. Это могут быть дети в утробе матери (И. Макьюэн «В скорлупе», 2016), умершие люди (Э. Сиболд «Милые кости», 2002), клоны (К. Исигуро «Не отпускай меня», 200), роботы (К. Исигуро «Клара и солнце», 2021), животные (червяк-древоточец в первой главе «Истории мира в десяти с половиной главах», Дж. Барнса, 1989), предметы (Т. Фишер «Коллекционная вещь», 1997). Помимо этого, сегодня писатели все чаще обращаются к таким образам и персонажам, которые ранее либо не были в центре внимания авторов и находились

на периферии, либо осмыслялись иначе. К таковым относятся маленькие дети (Э. Донохью «Комната, 2010; М. Сакс «Все потерянные вещи», 2019), подростки с особенностями развития (М. Хаддон «Загадочное ночное убийство собаки», 2005), люди с синдромами (Дж. Летем «Сиротский Бруклин», 1999) и нарушениями памяти (Э. Хили «Найти Элизабет», 2014). Подобное обращение может быть нарративным экспериментом, поиском новых форм повествования и нового героя современной реальности.

Такие поиски и эксперименты являются ярчайшим проявлением стремления понять Другого, что в принципе всегда было характерно для литературы. И.С. Дорогавцева утверждает, что «для западной литературы второй половины XX – начала XXI вв. характерно заметное повышение интереса к проблематике Другого», а его голос «постепенно становится все более слышимым в выходящей на широкую сцену литературе миноритарных культур (женщины, иммигранты, представители субкультур и т. д.). Тенденция к нарушению иерархий и границ становится особенно заметной в литературе второй половины XX века. Этот период характеризуется интенсивным развитием маргинальной литературы» [Дорогавцева 2006: 18].

«Под Другим в разное время и в разных областях понимались представители иных рас, наций, женщины, идеи, нормы и ценности, культуры и т. д. Сегодня в качестве Другого выступают даже животные» [Демидова 2019: 10]. Это не противоречит логике, поскольку даже «нечеловеческая организация точки зрения в повествовании позволяет нам пересмотреть человеческое поведение и человеческий мир с точки зрения Другого» [Shang 2022: 70].

Схожий вывод можно сделать и относительно точки зрения необычных персонажей-людей: она максимально отличается от точки зрения среднестатистического читателя, что дает возможность взглянуть на привычный мир по-новому. Поэтому ребенок также может выступать в роли Другого. Так, некоторые исследователи утверждают, что ребенок – это «Другой, полностью построенный сознанием взрослого» [Foster 2013: 24].

Например, если речь идет об автобиографии: «писать о своем детстве, будучи взрослым, сквозь призму настоящего – значит писать о Другом. Это детство само по себе недоступно, как говорят и автобиографы, и историографы, оно подчинено эмоциям, ценностям и намерениям писателя в контексте настоящего» [Ali 2020: 77]. Но даже если перед нами не автобиография, дистанция между взрослым и ребенком сохраняется: несмотря на то, что детство – это то, «с чем все взрослые имели непосредственный опыт, существует сильная тенденция воспринимать детей и детство как нечто отличное от нас самих: ребенок нам знаком и в то же время незнаком, он или она обитает в нашем мире и, тем не менее, кажется, что принадлежит миру другому» [Kumar 2020: 3].

Наконец, все более частое появление рассказчиков-детей в произведениях для взрослой аудитории может быть связано с усилением темы травмы в современной литературе. «Травма стала заметным топосом в жизнеописании и художественной литературе, изучение травмы возникло как новая область гуманитарных наук» [Schönfelder 2013: 28]. Как мы уже отмечали, травма и детство, по утверждению некоторых исследователей, возникли практически одновременно – в эпоху романтизма. Возрастание интереса к теме травмы в литературе происходит на фоне усиления значимости темы детства: «постмодерн выдвинул на первый план такие понятия, как “культура травмы” и “культура ран”» [там же: 3], а «двадцатый век был назван “веком ребенка”, поскольку именно тогда впервые ученые начали проводить исследование “детства как такового” [Kumar 2020: 1]. Произведения, посвященные каким-либо травмам, как правило, связаны с прошлым, так как могут представлять собой воспоминания о травматическом опыте. В таком случае зачастую возникает тема детства, как период, когда случился травматический опыт. Темы детства и травмы, таким образом, оказываются тесно переплетены. Однако угол рассмотрения темы детства меняется: «в последние десятилетия двадцатого века личные травмы, пережитые в детстве и в семье, такие как сексуальное

насилие, инцест и бытовое насилие, стали заметными темами в художественной литературе» [Schönfelder 2013: 17].

Утверждается, что художественная литература постмодернизма о травме «возникает из постмодернистской художественной литературы и разделяет ее тенденцию доводить традиционные повествовательные техники до предела» [там же: 15]. Постмодернистская литература пересекается с литературой о травме в «стремлении испытать границы и ограниченность повествования», постмодернистская литература о травме — это литература «в значительной степени саморефлексивная и постоянно бросающая вызов и проблематизирующая процессы повествования и репрезентации» [там же]. Все сказанное как нельзя лучше сближает тему детства, детские образы и литературу травмы. Изображение травмированного сознания рассказчика, безусловно, находящее отражение в его речи, — это вызов, как и изображение детского сознания и стилизация детской речи. Задача писателя усложняется в несколько раз, если речь идет о воспоминаниях о травмах детства или ребенке, переживающем травматический опыт.

Связь темы детства и литературы травмы не ограничена только этим. Отмечается так же, что «благодаря озабоченности маргинальными группами и подавляемыми, замалчиваемыми или забытыми историями, художественные произведения о травмах имеют тенденцию быть глубоко политическими, часто давая возможность высказаться угнетенным и привлекая внимание к ранам, которые были скрыты <...>, а также к боли и страданиям, которые игнорировались» [Schönfelder 2013: 16]. К одной из упомянутых групп, безусловно, можно отнести детей (особенно маленьких), которые все чаще начинают обретать голос в современной литературе: авторы пытаются показать детей, переживших травмирующие события разного масштаба, через детскую точку зрения раскрываются непростые темы: семейные конфликты, насилие, похищение, изоляция, смерть. Например, в романе Э. Донохью «Комната» речь идет о похищении, жизни в изоляции и насилии, в «Our Endless Numbered Days» К. Фуллер — о похищении ребенка одним из родителей и также жизни

в изоляции, в «All the Lost Things» М. Сакс – об убийстве родителя и о похищении (рассказчикам при этом 5, 8 и 7 лет соответственно). Все это позволяет анализировать подобные произведения с точки зрения теории травмы: исследователи анализируют способы изображения травмы в литературе, а также возможность ее преодоления на примере художественных произведений. Одной из таких работ является монография Кэтлин Костелло-Салливан «Trauma and Recovery in the Twenty-First-Century Irish Novel», в которой в одной из глав автор рассматривает использование нарративных практик в посттравматической ситуации на примере романа «Комната» [Costello-Sullivan 2018]. В другом исследовании – в статье «In Search of a Lost Future: the Posthuman Child», посвященной постгуманистическим («posthuman») образам детей в литературе – также в качестве материала привлекается роман Э. Донохью и анализируется травматический опыт рассказчика [Földváry 2014].

Тема детства в современной литературе может соотноситься с темой жестокости или социальных проблем. О.В. Ловцова, анализируя образ ребенка в британской драматургии, отмечает, что «обращение к детским образам или упоминание детей позволяет драматургам 60–90-х гг. XX века исследовать причины и следствия системной социальной жестокости, которой подвергаются герои-дети, выявить зависимость отклоняющегося поведения взрослого человека от детского болезненного психического опыта» [Ловцова 2018: 14]. При этом «тема детства наиболее часто актуализируется через эстетику и поэтику жестокости, а тип героя “ребенок-жертва” демонстрирует наибольшую устойчивость по сравнению с другими выделенными типами» [там же: 28]. Причины последнего, считает исследователь, заключаются «в социокультурном восприятии ребенка как члена общества, не обладающего суверенитетом, автономией и полным спектром гражданских прав, а потому наиболее часто испытывающего на себе несправедливость социальных отношений и остро реагирующего на отвержение, жестокость, насилие и агрессию со стороны взрослых» [там же: 29].

1.3. Средства стилизации детской речи в художественных произведениях

Наличие протагониста ребенка предполагает ведения повествования от первого и от третьего лица. Оба способа имеют свои особенности. Так, Кристофер Уильямс, рассуждая о детских персонажах в английской литературе, утверждает, что повествование от третьего лица «дает всеведущему (и, следовательно, взрослому) рассказчику свободный доступ ко всем возможным нюансам английского языка; но при этом есть опасность того, что особая специфика детского или подросткового опыта может быть утрачена» [Williams 1996: 215].

Безусловно, с таким утверждением сложно не согласиться, логично предположить, что повествование от лица персонажа-ребенка будет казаться более правдоподобным, создавать иллюзию непосредственного проникновения в детское сознание. Однако это не означает, что только такое повествование может позволить автору воссоздать детское мировосприятие. Более того, не всегда авторы заинтересованы именно в изображении реалистичного внутреннего мира ребенка и детской точки зрения. Такие черты детского мировосприятия, как наивность и ограниченный кругозор при повествовании от первого лица могут быть использованы писателем для создания комического эффекта, социальной критики, а также в рамках таких приемов, как ненадежное повествование и остранение. Правдоподобное изображение детского образа мышления при этом может не являться его целью.

И, наоборот, повествование от третьего лица не означает невозможность достоверной передачи детского мировосприятия, мышления. В таком случае повествование ведется не от лица персонажа-ребенка, но с его точки зрения: «взрослое повествование, но с точки зрения юных персонажей может выразить их мысли и чувства с большим вербальным и когнитивным мастерством, чем это возможно сделать с помощью подлинного детского голоса» [Barker 2013: 179]. Детский образ при этом создается с помощью того, что особенности детского мировосприятия и речи могут быть отражены, например,

в высказываниях героя или его восприятии речи других персонажей. Более того, учитывая, что «текст не всегда выдерживается в одной, собственно авторской речевой манере», данные особенности могут проникать в речь повествователя. Согласно В. Е. Хализеву, «в литературных произведениях (<...>) запечатлевается разноречие, т. е. воссоздаются различные манеры (способы, формы) мышления и говорения» [Хализев 2004: 261]. Литературовед отмечает художественную важность неавторского, или, по Бахтину, чужого слова в романе: «разноголосица и разноречие входят в роман и организуются в нем в стройную художественную систему» [там же].

М.М. Бахтин в уже упомянутой нами работе «Слово в романе», анализируя произведения Чарльза Диккенса, приходит к выводу о том, что разграничить авторское и чужое слово довольно трудно. Приведем в подтверждение сказанному следующую цитату: «чужая речь – рассказанная, передразненная, показанная в определенном освещении, расположенная то компактными массами, то спорадически рассеянная, <...>, – нигде четко не отграничена от авторской речи: границы намеренно зыбки и двусмысленны, часто проходят внутри одного синтаксического целого, часто внутри простого предложения, а иногда разделяют главные члены предложения» [Бахтин 2012: 61]. В этом отношении В.Е. Хализев говорит о несобственно-прямой речи: «при сближении повествователя с кем-либо из героев широко используется несобственно-прямая речь, так что голоса повествующего и действующего лица сливаются воедино» [Хализев 2004: 316]. При этом в речь повествователя проникают лексические, стилистические и грамматические особенности речи персонажа-ребенка, что происходит в произведениях для детской и взрослой аудитории.

Так, в романе «The Boy in the Striped Pyjamas» ирландского писателя Джона Бойна, который предназначен, в первую очередь, для детского чтения, повествование ведется от третьего лица, но, преимущественно, с точки зрения главного героя, девятилетнего мальчика Бруно, происходящие события подаются читателю через призму его восприятия. Это проявляется и в языке,

на фонетическом и лексическом уровнях, несмотря на то, что Бруно не является рассказчиком.

Если говорить о фонетике, то в речи Бруно мы встречаем слова «Out-With» вместо «Auschwitz». Автор воспроизводит непонимание ребенком незнакомого слова и его замену на что-то знакомое и понятное:

«So we're here at **Out-With** because someone said out with the people before us?» [Boyne 2006: 20] (Здесь и далее цитаты приводятся по изданию Boyne J. *The Boy in the Striped Pyjamas*. – Oxford : David Fickling Books, 2006. – p. 215.).

Примечательно, что данные слова мы встречаем и в речи других героев, отца и матери, обращенных к Бруно. Автор воспроизводит не только фонетическое искажение слов самим мальчиком, но и его искаженное восприятие данных слов в речи других:

«I heard Father say that whoever lived here at **Out-With** before us lost their job very quickly and didn't have time to make the place nice for us» [5, p. 19].

«‘Well, we are home, Bruno,’ he said finally in a gentle voice. ‘**Out-With** is our new home’» [5, p. 31].

Другие персонажи исправляют мальчика, однако правильные варианты при этом не называются, то есть мы всегда остаемся в рамках восприятия Бруно:

«‘It's not called **Out-With**, Bruno,’ she said angrily, as if this was the worst mistake anyone had ever made in the history of the world» [5, p. 100].

На лексико-семантическом уровне в речи повествователя часто встречаются гиперболы, позволяющие передать силу и яркость детского мировосприятия. Их использование может быть попыткой автора внедрить в повествование особенности речи и мышления ребенка. Так, например, Бруно, поранив ногу, боится умереть от потери крови, что явно невозможно при небольшой степени его повреждения и вызывает улыбку у взрослого:

«‘What's going to happen then?’ asked Bruno, beginning to panic slightly, an emotion that might encourage tears. ‘I might **bleed to death**’» [5, p. 48].

Преувеличения мы можем видеть в высказываниях, когда речь идет о возрасте людей или предметов. С помощью подобных гиперболизированных высказываний моделируется детское восприятие мальчика, при котором пожилые люди или старые предметы воспринимаются очень старыми, хотя это не совсем так:

«It looked **so old** that Bruno decided it must have been planted at some point in **the late Middle Ages, ...**» [5, p. 43].

«Grandfather was almost **seventy-three** years old which, as far as Bruno was concerned, made him just about **the oldest man in the world**» [5, p. 52].

Гиперболические высказывания передают эмоции главного героя, например, тоску по кому-либо или чему-либо (родителю или дому):

«... everything around him just felt empty and cold, as if he was in **the loneliest place in the world**» [5, p. 14].

«... in a **most unpleasant** manner, **unlike** the paintwork **in the house in Berlin...**» [5, p. 36].

«... it was one of **the most uncomfortable** swings he had **ever** been on **in his life**» [5, p. 47];

«... an explanation for why they had all been forced to leave their comfortable home and come to this terrible place, which must have been **the greatest** wrong **ever** committed to him **in his short life**» [5, p. 58].

Гиперболы выражаются по-разному, часто это прилагательные в превосходной степени в сочетании со словом «ever» и фразами «in one's life» или «in the world», «in the history of the world»:

«The woman standing beside him, however, was quite **the most beautiful** woman he had **ever** seen **in his life**» [5, p. 70].

«The matter was resolved quickly, however, as the Fury, who was **the rudest** guest Bruno had **ever** witnessed» [5, p. 71].

«This is **the strangest** friendship I've **ever** had» [5, p. 99].

«...she said angrily, as if this was **the worst mistake** anyone had **ever** made **in the history of the world**» [5, p. 100].

Помимо преувеличений, на лексико-семантическом уровне детская точка зрения передается с помощью незнания или непонимания Бруно различных языковых единиц и их разъяснения. Так, Бруно не понимает значения сложных или незнакомых слов, или понятий, а также переносных значений:

«Bruno **didn't understand** what **ergo** meant ...» [5, p. 32].

«‘The only **spare tyre** I have seen around here recently **belongs to Sergeant Hoffschneider**, and **he carries it around his waist**,’ <...> This **didn't make any sense** at all to Bruno,...» [5, p. 45].

В некоторых случаях Бойн изображает усвоение мальчиком семантики, а именно – выведение собственного значения незнакомого выражения с опорой на внутреннюю форму слова или контекст ситуации:

«‘The **Fatherland**.’

Bruno frowned and considered it. He wasn't entirely sure that Father had any land, ...» [5, p. 58].

Воспроизведение детского мировосприятия при повествовании от третьего лица возможно и в произведениях для взрослой аудитории. Подобное мы можем наблюдать в рассказе Маргарет Этвуд «Uncles» из сборника «Wilderness Tips», где речь идет о девушке Сюзанне и о ее детстве. Несмотря на повествование от третьего лица, на лексическом уровне можно обнаружить использование некоторых языковых элементов или приемов, которые помогают передать особенности детского мышления и речи.

Например, встречается лексика, использование которой более свойственно детям:

«... that their **tummies** showed ...» [4, p. 108]. (Здесь и далее цитаты приводятся по изданию Atwood M. Uncles // Wilderness tips. – London : Bloomsbury, 1991. – p. 247.)

Показано буквальное восприятие фразеологизмов и переносных значений:

«...to be **cute as a button**, which was what was said about Susanna also. **Susanna didn't see what was so cute about buttons. She found them hard to do up**» [4, p. 108].

«Her father didn't come because **he had been lost in the war**. No one said killed, so Susanna got the idea that **he was wandering around somewhere** – she pictured a vacant lot, like the one at the end of her street, where she was forbidden to play – **trying to find his way home**» [4, p. 109].

Используемые фразеологизмы принадлежат миру и речи взрослых, в тексте рассказа мы видим указания на то, что фразеологизмы Сюзанна слышит именно от них. И если предположить, что она их тоже использует, то она явно просто повторяет их, не понимая, не вникая в суть:

«You could not turn **your own flesh and blood** out on the streets to starve. Susanna knew this because **she heard an uncle saying it ...**» [4, p. 110–111].

«“Don't be a **smart aleck**,” **they were told**» [4, p. 111].

Сравнение также можно отнести к особенностям детского мышления и речи, которые отражены в повествовании. Используемые автором сравнения обычно связаны со сферами, хорошо знакомыми или интересными ребенку (школа, еда, игрушки, детская литература), и, как правило, довольно приземлены, конкретны. В рассказе Этвуд дядюшки сравниваются с животными и мягкими креслами:

«They would be sitting in the sun, **blinking like bears**, ...» [4, p. 109].

«They were not rich, but they were comfortable. <...> **they were like easy chairs**» [4, p. 109].

На наш взгляд, несмотря на то, что возможно изобразить детское мировосприятие и при повествовании от третьего лица, объективность и всеведение такого способа повествования уступают непосредственности повествования от первого лица. Выбор в пользу последнего, однако, также не однозначен, если речь идет о рассказчике-ребенке: «возникает проблема передачи мыслей и ощущений разума, который еще не достиг полной зрелости, с максимальной достоверностью» [Williams 1996: 216]. Одним

из распространенных решений данной дилеммы является повествование от лица взрослого рассказчика, который вспоминает свое детство или юность. Такой способ позволяет рассказчику не только подробно и глубоко описать определенные события и даже дать им оценку, но сделать это с помощью таких «слов, которые звучали бы фальшиво или претенциозно, если бы они исходили из уст» юного персонажа [Nielsen 2005: 6]. Однако подобное ретроспективное изображение детства не всегда может быть правдоподобным.

Выбор повествования от лица ребенка, помимо необходимости решения вопроса правдоподобия, осложняется еще тем, что повествование от первого лица в принципе ограничено. Если произведение написано от первого лица, то «читатель обретает чувство близости к главному герою, но остается непосвященным в информацию, недоступную этому персонажу» [Lynch-Brown 2014: 41]. Причина такой непосвященности заключается в том, что при использовании повествования от первого лица в тексте «может быть представлена только одна точка зрения» [Nielsen 2005: 6]. Некоторые авторы решают эту проблему, используя «нескольких рассказчиков, которые ведут повествование в разных главах» [там же].

Задача выстраивания повествования усложняется, если оно ведется от лица ребенка, так как ограничения, накладываемые повествованием от первого лица, усиливаются юным возрастом рассказчика. Подобную мысль находим у нескольких зарубежных исследователей. Сандра Динтер утверждает, что «точка зрения рассказчика-ребенка ограничена, потому что он/она не в состоянии сформулировать сложные мысли и, из-за так называемых врожденной наивности ребенка и отсутствия опыта, создает больше пробелов для заполнения читателем, чем взрослый рассказчик» [Dinter 2018: 52]. Ограниченное понимание рассказчиком-ребенком происходящего и, соответственно, ограниченное повествование «наделяют имплицитного читателя преимуществом, поскольку он понимает больше, чем рассказчик» [Foster 2013: 26].

Шведский исследователь Мария Николаева объясняет выбор писателей в пользу повествования от первого лица ощущением близости и непосредственности, которое такое повествование создает. «Однако, будучи очарованным этой близостью, легко забыть, что повествовательная перспектива – это литературный прием, который имеет определенные предпосылки и последствия. При использовании голоса детского персонажа текст стеснен его ограниченным жизненным опытом, энциклопедическими знаниями и когнитивным развитием» [Nikolajeva 2002: 100]. По мнению ученого, для достижения правдоподобия «повествование от первого лица должно сбалансированно объединять еще не полностью развитые когнитивные способности ребенка и необходимость донести как факты, так и идею» [там же].

Выбор повествования от лица ребенка ставит перед писателем задачу как воссоздание восприятия мира, характеризующегося недостатком знаний и понимания, так и «отсутствие надлежащего языка, на котором можно было бы выразить это стремление к обретению смысла» [Mikowski 2015: 360]. Как мы уже отмечали, точка зрения персонажа-ребенка, отличается от точки зрения взрослого. М.М. Бахтин в работе «Слово в романе», говоря о рассказчиках, которые обладают особой точкой зрения, кругозором, отдаленными от действительного автора, отмечает, что «речь таких рассказчиков всегда – чужая речь (в отношении к действительному или возможному прямому авторскому слову) на чужом языке (в отношении к той разновидности литературного языка, которой противопоставляется язык рассказчика)» [Бахтин 2012: 67]. В таком случае, перед читателем «“не-прямое говорение”, – не на языке, а через язык, через чужую языковую среду» [там же]. Рассказчика-ребенка можно считать таким рассказчиком, о котором говорит Бахтин, благодаря его особой точке зрения, которую автор использует для достижения определенного эффекта; помимо этого, такого рассказчика и реального автора разделяет большая дистанция. Таким образом, если речь идет о художественных произведениях для взрослых, где рассказчиком является

ребенок, можно утверждать, что автор говорит с читателем на специально созданном им языке, конкретно, на языке, который имитирует детскую речь.

Дальнейшее рассуждение М.М. Бахтина также важно для понимания речи рассказчиков-детей. Он отмечает, что важной особенностью романа как жанра, которая определяет его жанрово-стилистические особенности, является «говорящий человек и его слово» [Бахтин 2012: 86]. В романе они – «предмет словесного и художественного изображения»: слово говорящего человека в романе не просто передается и не воспроизводится, а именно художественно изображается и при том <...> изображается словом же (авторским)» [там же]. Здесь уместно говорить о таких явлениях, как стилизация, пародия и сказ. По Бахтину, их всех объединяет то, «что слово в них не только изображает, но и само изображается, что <...> язык в них <...> становится предметом свободного и художественно направленного воспроизведения, переоформления, художественного преобразования» [там же: 87]. При этом отбираются «типические моменты языка, характерные или даже символически существенные. Отход от эмпирической действительности изображаемого языка может быть при этом очень значительным не только в смысле пристрастного отбора и утрировки наличных в данном языке моментов, но и в смысле свободного создания в духе данного языка таких моментов, которые эмпирике этого языка совершенно чужды» [там же].

Из трех указанных Бахтиным явлений – стилизация, пародия и сказ – нашему исследованию наиболее соответствует сказ, который филолог определяет как «стилизацию различных форм устного бытового повествования» [там же: 75]. По определению В.В. Виноградова, сказ – это «своеобразная литературно-художественная ориентация на устный монолог повествующего типа, это – художественная имитация монологической речи, которая, воплощая в себе повествовательную фабулу, как будто строится в порядке ее непосредственного говорения» [Виноградов 1980: 49]. Для нас важна также его мысль о том, что сказ основывается «на употреблении тех элементов речи, которые признаются аномалиями» [там же: 52].

Как мы видим, оба исследователя отмечают, что сказ представляет собой изображение реальной устной речи. Однако только Бахтин уточняет, что «сказ есть прежде всего установка на чужую речь, а уж отсюда, как следствие, – на устную речь» [Бахтин 2002: 214]. При этом важна не только и, возможно, не столько сама речь, отличная от объективной авторской: «в большинстве случаев сказ вводится именно ради чужого голоса, голоса социально определенного, приносящего с собой ряд точек зрения и оценок, которые именно и нужны автору» [там же]. Похожую мысль выражает Хализев: «сказ более, чем укорененное в письменной традиции повествование, приковывает внимание к носителю речи – рассказчику, выдвигая на первый план его фигуру, его голос, присущую ему лексику и фразеологию» [Хализев 2004: 266].

Если говорить конкретно о рассказчике-ребенке, то «использование детского голоса в нарративах, которые пытаются не только представить детскую точку зрения, но и дать голос рассказчику-ребенку, создает уникальную лингвистическую проблему: как передать голос ребенка на языке ребенка?» [Foster 2013: 26]. Выстраивание повествования от лица детей в художественных произведениях проблематично, что объясняется неспособностью реальных детей к повествованию: «маленькие дети не способны вести развернутое повествование ни в устной, ни в письменной форме; даже короткие сообщения о происшествиях, сообщаемые детьми, как правило, звучат сбивчиво» [Björling 1983: 7]. К тому же, «способность иерархически организовывать повествовательный материал, судя по всему, требует такого уровня развития, которого маленькие дети еще не достигли», а повествование в художественном произведении, как известно, предполагает последовательность и/или организованность [там же]. Соответственно, «относительное неумение детей ясно выразиться делает любое представление их сознания неизбежно условным и принципиально искусственным построением взрослых писателей [Dinter 2018: 53].

Иногда авторы могут намеренно пренебречь достоверностью, связанной со способностью логично выстраивать повествование, в пользу понятности

и относительной ясности повествования, создавая таких рассказчиков, которые больше напоминают взрослых, учитывая то, что они могут рассказать логично выстроенную историю. У Н.К. Войтковой находим следующее: «часто автор не стремится к подлинной и правдоподобной передаче фонетической, лексической стороны речи повествователя, фокусируя внимание на содержании повествования и нарушая при этом достоверность детской речи» [Войткова 2011: 19]. Подобный подход может вызвать недоверие читателей: как маленький ребенок может изъясняться настолько грамотно? Однако и подражание детской речи может вызывать критику читателя. Так, Кристофер Уильямс, говоря о романе Родди Дойла «Пэдди Кларк ха ха ха», написанном от лица десятилетнего мальчика, утверждает, что не все читатели могут вынести «282 страницы в голове десятилетнего ребенка, как бы хорошо они не были написаны» [Williams 1996: 217].

Некоторые литературные критики вообще утверждают, что, на самом деле, рассказчик-ребенок «невозможен, потому что взрослый (творец) не может вернуться к своему детскому “я”: голос ребенка может существовать только посредством взрослого, а детство можно только вспомнить, но никогда не пережить заново. Само существование взрослого означает, что детское “я” безвозвратно осталось позади» [Foster 2013: 24]. Исходя из всего сказанного, можно утверждать, что «художественное произведение, рассказанное голосом ребенка, с самого начала воспринимается как прием, читатель знает, что рассказчик не может быть настоящим ребенком» [Войткова 2011: 19]. Речь ребенка, его сознание в тексте – всегда имитация: «для взрослого писателя полное проникновение в сознание ребенка оказывается невозможным, и потому оно представляет собой произвольно созданный, искусственный конструкт» [там же].

Детская речь – не единственная маркированная речь рассказчика, отличающаяся от нормы, при имитации которой перед писателем встает проблема правдоподобия: насколько реалистичным и достоверным должно быть изображение такой речи. То же самое может касаться, например, речи

рассказчика с определенными ментальными проблемами или заболеваниями. Так, рассуждая об изображении речи человека с деменцией в художественных произведениях, Джоан Рахили утверждает, что главный вопрос заключается в том, «может ли словесный портрет быть или должен быть “реальным” в смысле соответствия известным и задокументированным примерам человеческих черт и поведения или просто стереотипно отражать общие характеристики» [Rahilly 2018: 115]. Продолжая рассуждения, исследователь утверждает, что «в широком смысле задача и цель представления языковых нарушений, возникающих при деменции, ничем не отличаются от задач, связанных с изображением нестандартного языка любого рода», который отличается от определенного стандарта «с точки зрения синтаксиса, грамматики, лексики, фонологии и моделей дискурса» [там же: 117]. Подобное утверждение, на наш взгляд, сближает дальнейший вывод ученого об изображении в литературе речи человека, страдающего деменцией, и речи ребенка, так как обе они являются отклонением от нормы. Иногда настолько сильным отклонением, что абсолютно полный перенос реальных характеристик нестандартной речи в художественный текст может негативно сказаться на логике повествования. Таким образом, «исчерпывающая реалистичность может быть неправдоподобной и нежелательной целью» в процессе написания произведения [там же: 118]. По словам Рахили, в вопросе реалистичности репрезентации нестандартной речи «присутствует очевидный компромисс между степенью реалистичности, которая возможна, и необходимостью поддерживать понятное повествование» [там же]. В таком случае выходом для автора является «шаблонный подход к изображению языка, в котором очевидны только стереотипные черты языкового отклонения» [там же].

Некоторые исследователи вообще говорят том, что изображение детской речи – это «не обязательно вопрос достоверности, а скорее контраста» [Foster 2013: 26], то есть, важнее изобразить не правдоподобную речь ребенка, а такую, которая сильно отличается от речи взрослого. Какими средствами это будет

сделано и будут ли они соответствовать реальным характеристикам детской речи – не так важно.

В заявленной работе Бахтина особый интерес представляет еще одна мысль, требующая комментария. «За рассказом рассказчика мы читаем второй рассказ: рассказ автора о том же, о чем рассказывает рассказчик, и, кроме того, о самом рассказчике» [Бахтин 2012: 67]. В рамках нашего исследования данную мысль можно трактовать следующим образом: автор, создавая произведение, где повествование ведется от лица ребенка, не только пытается показать читателю детскую точку зрения, явить мир глазами ребенка. Он также, намеренно или нет, в любом случае, показывает читателю свое представление о детях, детской речи и детстве, которое может соответствовать или не соответствовать реальному положению дел. При этом речь не идет о полном совпадении или несовпадении с реальностью, как правило, это некая градация. Такое понимание созвучно с мыслью, выраженной ранее в данном исследовании: образ ребенка в литературе – это всегда творение взрослого автора.

Но даже если авторы и стремятся создать речевой образ рассказчика, соответствующий реальной речи ребенка, такие попытки остаются моделированием, «стилизацией повествования», «уподоблением детской речи» [Войткова 2011: 10]. Конечно, авторы, создавая речевые образы рассказчиков-детей, могут иметь слабое представление о том, какие именно черты присущи реальной детской речи, а тем более – какие черты выделяют лингвисты, исследующие детскую речь. Писатели, моделируя речь детских персонажей, могут опираться на свои наблюдения: в речи героев могут быть отображены особенности детской речи, которые авторы когда-либо замечали в реальности. Тем не менее, даже при наличии реально существующих прототипов персонажей, нельзя считать их «копированием образов реальных людей»: они являются некой моделью [Грунина 2022: 5]. В художественных произведениях авторы воспроизводят реальный мир или даже создают свой собственный мир на основе реального, задавая его границы и правила. Это может касаться

и, в том числе, речи героев произведения. Как отмечает Н.К. Войткова, «попытка имитировать вербальный и когнитивный мир ребенка не свободна от авторского влияния» [там же: 19].

Развитие идей М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, В.И. Хализева применительно к речи рассказчиков-детей мы можем наблюдать в современных научных работах. Искусственность речи персонажа-ребенка, ее стилизация под детскую отмечается в ряде диссертаций и статей, которые исследуют детскую речь, речевые характеристики персонажей-детей, способы изображения детского мировосприятия в художественных произведениях [Харисов 2001, Амзаракова 2005, Солнцева 2008, Войткова 2011, Шипова 2011, Николина 2016].

Так, Е.Б. Харисов, изучая выражение детской эмотивности в англоязычных художественных текстах для детей, говорит о том, что в них «стилизованно отражена речь детей и ее мыслительно-ассоциативный фон» [Харисов 2001: 30]. Н. К. Войткова утверждает, что «если <...> в роли адресата выступает взрослый читатель, уподобление детской речи происходит за счет стилизации повествования» [Войткова 2011: 10]. Г.А. Шипова, исследуя языковые средства, создающие эффект детского мировосприятия в современной художественной автобиографии, выявляет корреляцию между последними и особенностями реальной детской речи. Однако это не полное соответствие: «авторы не копируют ее, а используют стилизацию, о чем свидетельствует включение элементов с яркой разговорной окраской. При этом используется ограниченный репертуар средств, создающих иллюзию естественности и спонтанности речевого поведения персонажа-ребенка» [Шипова 2011: 13].

Схожую мысль высказывает К.В. Солнцева: «представленная в художественных произведениях детская речь отличается от естественной детской речи тем, что представляет ее не полностью, а только лишь некоторыми отдельными элементами, иными словами, она стилизуется, что создает впечатление ее реальности, достоверности» [Солнцева 2008: 1].

Н. А. Николина, тоже анализируя детскую речь в автобиографической прозе, отмечает, что «в большинстве случаев, за исключением отдельных словообразовательных инноваций и окказиональных грамматических форм, сохраненных в памяти или подтвержденных записями родителей, перед нами стилизация детской речи, попытка воссоздания своих высказываний в прошлом. Обращаясь к воспоминаниям детства, автор часто моделирует процесс освоения мира словом, перевоплощается в рассказчика» [Николина 2016: 486]. И.П. Амзаракова утверждает, что созданный писателем детский образ – это не точное воспроизведение детской речи и мышления, а скорее представления автора о детях и детстве: «исследователь мира детства не должен безоговорочно доверять этому источнику в силу его субъективности» [Амзаракова 2005: 23].

Обратимся к определениям понятия «стилизация». О.С. Ахманова определяет стилизацию как «подражание манере повествования, стилю речи и т. п., типичным для какого-либо жанра, социальной среды, эпохи и т. п., обычно стремящееся к тому, чтобы произвести впечатление подлинности» [Ахманова 2004: 454].

В словаре «Языкознание» под редакцией В.Н. Ярцевой стилизация определяется как «намеренное построение художественного повествования в соответствии с принципами организации языкового материала и характерными внешними речевыми приметам, присущими определенной социальной среде, исторической эпохе, литературному направлению, жанру, индивидуальной манере писателя, которые избираются автором как объект имитации» [Бельчиков 1998: 492]. При этом отмечается, что «в рамках стилизации социально-речевой актуализуются прежде всего фонетические, лексико-фразеологические и синтаксические особенности речи воспроизводимой социальной среды» [там же].

Т.В. Матвеева определяет стилизацию как «намеренное подражание определенному стилю в различном понимании этого термина: языку исторически отдаленного периода, функциональной разновидности языка,

одной из его жанровых форм, литературному направлению, речевому строю в какой-либо социальной группе, индивидуальной манере писателя» [Матвеева 2010: 461]. По словам исследователя «стилизация может быть организующим принципом авторского повествования, рождая сказ как повествование, ведущееся в характерной манере персонажа, от лица которого ведется рассказ» [там же, 452]. Рассуждая далее, Т.В. Матвеева отмечает, что «техника стилизации подразумевает отбор и актуализацию наиболее ярких стилистических черт оригинала, тогда как незначимые или трудновоспроизводимые признаки могут не передаваться» [там же].

Во всех определениях отмечается подражание стилю речи социальной среды или группы. В нашем случае такой группой, объединенной по возрастному признаку, могут быть дети. Определения Ю.А. Бельчикова и Т.В. Матвеевой сходятся в том, что подчеркивают, что для стилизации отбираются не все черты речи, а только самые яркие или те, которые возможно воспроизвести в художественном тексте.

Основываясь на приведенных определениях, мы можем дать свое рабочее определение. Стилизация детской речи – это подражание стилю речи социальной группы (детей), при котором в художественном тексте воспроизводятся наиболее яркие черты речи оригинала на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Изучению стилизации детской речи в художественных произведениях посвящены работы отечественных исследователей. Лингвист Н.А. Николина исследует средства стилизации детской речи и моделирования детского мировосприятия в русской автобиографической прозе [Николина 2009, 2016]. Она выделяет приемы словоупотребления, типологически общие для автобиографических произведений о детстве. Это:

1) регулярное использование прилагательных *новый, непонятный, необычный, странный* для выделения еще не освоенных слов и для обозначения реалий;

2) прием остраненного описания;

- 3) прием развернутого толкования слова с детской точки зрения;
- 4) прием ложной мотивации слова;
- 5) прием деметафоризации;
- 6) прием оценки или образной характеристики слова [Николина 2016: 486–487].

Говоря о синтаксическом уровне, Н.А. Николина упоминает небольшие простые предложения. В основе стилизации детской речи в автобиографической прозе, по ее мнению, лежат такие процессы, как постепенное освоение лексической семантики, метаязыковая деятельность ребенка, детское словотворчество [там же: 487].

Продолжение изучения русской автобиографической прозы находим в диссертации Г.А. Шиповой, где она анализирует языковые приемы, используемые в современной художественной автобиографии для создания эффекта детского мировосприятия [Шипова 2011]. Говоря о жанре автобиографии вообще, исследователь называет такие традиционные приемы создания эффекта детского мировосприятия, как смешение стиля и использование олицетворения, конкретизации и деметафоризации. На синтаксическом уровне это парцелляция, параллелизм; сложносочиненные предложения с цепочкой однородных членов. К нетрадиционным, или, иначе, редко используемым, Шипова относит графический, деривационный (уменьшительно-ласкательные суффиксы) и фонетический (звукоподражание) приемы. Анализируя четыре автобиографических произведения (повесть П.В. Санаева «Похороните меня за плинтусом», А.И. Грищенко «Вспять», повести Б.Д. Минаева «Детство Левы» и Н.И. Нусиновой «Приключения Джерика»), исследователь выделяет такие средства стилизации детской речи, как: фотографические вставки речевых оборотов персонажей-взрослых (характерные фразеологические и эмоционально-оценочные конструкции), слова разговорного стиля, сегментация, парцелляция, параллелизм, ошибки в словообразовании, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, ложная мотивация, слова-звукоподражание, маркировка новых слов и чужого

слова, слитное или дефисное написание устойчивых сочетаний, точные повторы вместо синонимов, имитация детского синтаксиса, многосоюзие [Шипова 2011].

К исследованию автобиографических произведений обращаются и зарубежные ученые. В монографии «The Promise of Memory: Childhood Recollection and Its Objects in Literary Modernism» исследовательница Лорна Мартенс сосредотачивает свое внимание на детских воспоминаниях, отображенных в произведениях Мишеля Пруста, Райнера Мария Рильке и Вальтера Беньямина. Монография содержит важные для нас комментарии по поводу создания детской точки зрения и имитации детской речи, несмотря на то, что в указанных произведениях речь идет о повествовании от лица взрослого человека, вспоминающего о своем детстве.

Анализируя роман «В сторону Свана», первый из цикла «В поисках утраченного времени», Мартенс отмечает, что М. Пруст, вспоминая свое детство в Комбре, «противопоставляет повествовательную иронию взрослого с разбросанными островками богатых образами сравнений, которые отражают «страсть ребенка» [Martens 2011: 81]. Детская точка зрения воссоздается писателем с помощью сравнений и метафор. Метафоры при этом семантически ограничены, источником вдохновения для сопоставления являются «предметы из детского мира Марселя» [там же: 89]. Среди таковых Мартенс выделяет следующие: «объекты, взятые из мира животных, птиц и насекомых», «цветы», «природные явления и места», «продукты питания», «предметы повседневного пользования или быта», «музыка», «предметы, представляющие детский интерес, такие как игры или сказки», «растения», «необычные или особенные предметы», «части тела», «звуки». Цель при использовании таких метафор заключалась в том, чтобы «уловить восприимчивость ребенка», сравнения с животными и продуктами питания являются «результатами детского воображения» [там же: 90].

В произведениях Вальтера Беньямина одним из способов, с помощью которого он «изображает сознание ребенка, – это размышление о том, как ребенок придавал словам новые образные значения» [там же: 147].

Все упомянутые ранее исследователи при определении приемов, используемых для стилизации детской речи и моделирования детской точки зрения, говорят о произведениях, написанных не на английском языке, а на русском, французском и немецком. Тем не менее, их выводы представляют ценность для данного исследования, поскольку, несмотря на существенные различия языков, можно установить общие особенности освоения речью детьми, говорящими на разных языках, и характеристики их речи. Соответственно, в изображении детской речи в отечественной и зарубежной литературе так же могут наблюдаться определенные сходства.

По этой же причине невозможно не привлечь к нашей работе диссертационное исследование Н.К. Войтковой «Лингвистическая специфика изображения повествователя-ребенка в современном немецком художественном нарративе», в котором анализируются немецкие произведения для детей или произведения для взрослых, но с ретроспективными вставками о детстве, повествователями в которых являются дети. На лексическом уровне речь таких персонажей отличается использованием метафор и олицетворений, что связано с анимизмом и эгоцентричностью реальной детской речи. Характерно использование сниженной лексики, однако автор отмечает гендерные отличия, с ним связанные: персонажи-мальчики (вероятно, как и реальные) чаще используют подобную лексику, чем девочки, которые предпочитают заменять ее перифразами и эвфемизмами. Последние также более вежливы и менее категоричны. Синтаксически речь персонажей-детей характеризуется простыми предложениями, зачастую осложненными однородными членами, или сложносочиненными предложениями, где простые предложения объединяются союзом «und». Говоря о детской литературе, автор отмечает малое количество отклонений от языковых норм в речи персонажей-

детей, что объясняется образовательной функцией такой литературы [Войткова 2011].

Особый интерес для нас представляет диссертация «Передача возрастных и гендерных особенностей идиолекта (при переводе произведений художественной литературы с английского языка на русский)» Н.Ю. Кораблевой. Несмотря на то, что она посвящена проблеме перевода, наблюдения лингвиста значимы по следующей причине. Прежде чем описать стратегии перевода детской и подростковой речи, Кораблева выделяет характерные особенности речи персонажей-детей и персонажей-подростков в художественных произведениях, написанных на английском языке, на фонетическом, лексическом, лексико-семантическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. В качестве стилизуемых в художественных произведениях речевых особенностей персонажей-детей она называет следующие: «невыговаривание сложных для произнесения звуков; редукцию начальных и конечных согласных, а также редукцию конечного слога; опущение вспомогательных глаголов при построении вопросительных высказываний; употребление формы неопределенного артикля “a” перед существительным, начинающимся на гласную; употребление слов и выражений при неправильной интерпретации их грамматического и лексического значения» [Кораблева 2010: 10].

Отдельно стоит выделить диссертацию К.В. Солнцевой «Языковые маркеры речевой характеристики детского персонажа в англоязычной художественной прозе». В ней автор анализирует британские и американские художественные произведения XIX и XX веков. Список этих произведений довольно объемный, Солнцева привлекает романы таких авторов, как Ш. Бронте, Л. М. Олкотт, Л. Кэрролл, М. Твен, У. Голдинг, Дж. Д. Сэлинджер, К. Аткинсон, Х. Филдинг, Дж. К. Роулинг, Н. Хорнби и др. Исследователь отмечает, что в привлечении материала не ограничивается исключительно детской или взрослой литературой, анализируя романы для обеих возрастных групп. Кроме того, анализу подвергается речь не только главных героев,

но и второстепенных, причем, некоторые произведения никак не соотносятся с темой детства или детскими образами, а содержат лишь несколько отдельных фраз, сказанных детьми («Bridget Jones: The Edge of Reason» Х. Филдинг). Это отличает данное исследование от нашего, поскольку мы анализируем именно речь рассказчиков-детей в произведениях для взрослой аудитории, которые повествуют о своем детстве. Тем не менее, результаты диссертационного исследования К.В. Солнцевой важны для лучшего понимания и анализа средств стилизации детской речи в литературе, поскольку автор представляет подробную классификацию языковых маркеров детской речи на разных языковых уровнях (фонетическом, лексико-семантическом, словообразовательном, грамматическом, синтаксическом), выделяет психолингвистические особенности детской речи. Кроме этого, Солнцева сопоставляет средства стилизации и особенности реальной детской речи, выявляет наиболее популярные средства стилизации, а также определяет, какие средства являются маркерами только детской речи, а какие – речи взрослых.

Фонетический уровень:

- 1) словоподобные сочетания, лишенные определенного содержания на этапе лепета;
- 2) слоговая элизия, т.е. пропуск безударных слогов;
- 3) сокращение кластеров (групп соседних согласных);
- 4) субституция (замена) гласных и согласных фонем;
- 5) метатезис – перестановка слогов или звуков внутри слова;
- 6) бессистемное прибавление звуков к словам;
- 7) искажение детьми отдельных (гласных) звуков, приводящее к отклонению от нормативного произношения, но не являющееся звуковой субституцией [Солнцева 2008: 5–6]

Лексико-семантический уровень:

- 1) ситуативная закреплённость значения слова;
- 2) характерное для этапа ситуативной закреплённости значений слов явление лексико-семантической сверхгенерализации;

3) постепенный характер освоения семантики слова, который выражается в следующих особенностях:

А) употребление слова без понимания его семантики;

Б) запрос о значении незнакомого слова;

В) частичное владение значением слова;

Г) установление значения слова по контексту;

Д) некорректное словоупотребление;

Е) смешение семантики омонимов и паронимов;

Ж) способность детей видеть внутреннюю форму слов, когда делается попытка вывести значение слова, опираясь на его составные части;

3) этимологизация лексических единиц на основе предыдущего языкового опыта;

4) гиперболическое использование слов;

5) отражение конкретного характера мышления ребенка в его речи;

6) постепенный характер освоения фразеологических единиц;

7) различная степень освоенности явлений метафоризации и метонимизации, что выражается в непонимании выражений с переносным значением, либо в их дословной интерпретации, что предшествует правильному употреблению метафоричных и метонимичных выражений [там же: 7–9].

Словообразовательный уровень:

1) аффиксация:

А) диминутивная аффиксация;

Б) сокращенно-суффиксальная модель;

В) собственно суффиксальное и префиксальное словопроизводство;

Г) полуаффиксальная деривация;

2) словотворчество в чистом виде, в результате которого образуются единицы, имеющие уникальную фонетическую форму;

3) сокращение;

4) конверсия по наиболее частотным моделям;

5) словосложение;

б) лексикализация (стяжение) словосочетания;

7) редупликация [там же: 10–12].

Грамматический уровень:

1) распространение суффикса -s на все случаи образования множественного числа существительных;

2) присоединение детального суффикса прошедшего времени к сильным глаголам;

3) смешение таких глагольных свойств, как переходность/непереходность;

4) смешение таких свойств глаголов, как предельность/непредельность;

5) отсутствие согласования субъекта и предиката;

б) преимущественное использование действительного залога вместо страдательного;

7) сокращение смысловых глаголов;

8) использование вспомогательного глагола вместо модального;

9) использование общей формы местоимения вместо абсолютной:

10) образование степеней сравнения прилагательных синтетическим способом для прилагательных, требующих аналитической или супплетивной формы [там же: 12–14].

Синтаксический уровень:

1) эллипсис, т.е. отсутствие необходимых членов предложения:

А) подлежащего, обозначающего самого говорящего;

Б) части сказуемого;

В) обоих главных членов предложения;

2) прямой порядок слов в вопросительных предложениях;

3) антиципирующие конструкции;

4) отсутствие грамматической связи между простыми предложениями;

5) универсальное употребление союза “and”;

б) ситуативные вводные элементы [там же: 14].

Психолингвистические особенности детской речи:

1) метаязыковые высказывания в речи ребенка, т.е. его рассуждения о языке;

2) эгоцентричность детских высказываний [там же: 15–16].

Среди зарубежных исследований важное место занимает монография Мэри Джейн Херст «The Voice of the Child in American Literature: Linguistic Approaches to Fictional Child Language». Ее можно назвать первым всесторонним исследованием языка детей в американской художественной литературе (Н. Готорн, Г. Джеймс и др.) [Hurst 1990]. В ней рассматриваются фонетические, словообразовательные, синтаксические особенности детской речи, а также ее функции и их отражение в художественных произведениях американских авторов.

Монография Лори Рику «Everyday Magic: Child Languages in Canadian Literature» посвящена тому, как канадские писатели писали через точку зрения детей, а не для или о них, как они использовали детскую речь и детское восприятие для достижения различных литературных эффектов. Рику исследует то, как отличительные черты детской речи, описанные психолингвистами, пересекаются с речью, воспроизводимой писателями. Подзаголовок книги «child languages» указывает на то, что возможна не одна, а множество письменных интерпретаций речи и мировосприятия ребенка [Ricou 1987].

Стоит также отметить статью F. Björling «Child narrator and adult author: The narrative dichotomy in Karej Poláček's *Bylo Nás Pět*», посвященную анализу романа чешского писателя К. Полачека «Нас было пятеро», где повествование ведется от лица ребенка. Автор выясняет, какие языковые средства указывают на то, что рассказчиком является ребенок, а имплицитным автором – взрослый. К таковым относятся различные ошибки: наличие «взрослых» интернациональных слов, которые ребенку не удалось правильно понять», «грамматические конструкции, граничащие с неправильными» и анаколупф [Björling 1983: 11]. В целом, детская речь в анализируемом произведении характеризуется «несоответствием между смысловым содержанием предложения и синтаксической конструкцией, используемой

при его формулировании» [там же] и «неспособностью организовать повествовательный материал иерархически» [там же: 13].

В монографии К. Сэнгера «The Language of Fiction» в одной из глав рассматривается детская точка зрения в художественных произведениях и то, какого эффекта позволяет достичь ее использование писателями. Даются также важные комментарии касаясь стилизации детской речи в литературе на примере романа Родди Дойла «Пэдди Кларк ха ха ха». Выделяются такие средства стилизации, как использование коротких простых предложений и зевгмы [Sanger 1998].

Выводы по главе 1

Начиная со второй половины XX века, тема детства все чаще становится объектом научного интереса различных областей гуманитарного знания. В отечественной лингвистике результатом подобного интереса стало зарождение в 1980–1990-е гг. отдельной дисциплины – онтолингвистики – изучающей детскую речь. Однако наблюдения за детской речью велись начиная со второй половины XIX века в виде дневниковых записей. В XX веке детская речь преимущественно была объектом изучения психологов, которые на материале детской речи пытались установить закономерности порождения речи, связь речи и мышления. Сегодня лингвистическое изучение детской речи представлено исследованиями черт детской речи, детской языковой картины мира и языковой личности, речи детей-билингвов. Детская речь изучается также на материале художественных произведений в статьях и диссертациях, анализирующих русскую или зарубежную прозу, в работах, посвященных проблеме перевода.

Анализ имеющихся определений детской речи показал, что при определении понятия важно учитывать несколько аспектов: возраст, противопоставление взрослой речи, адресат, форма речевой деятельности, категория текста, а также соотношение понятий «речь» и «язык». Поэтому было введено следующее определение: детская речь – это устная речь детей с момента рождения и до 12 лет, которая противопоставляется языку взрослых и обладает своими фонетическими, морфологическими, словообразовательными, лексическими, семантическими и синтаксическими особенностями, основанными на не соответствующем языковой норме понимании, усвоении и использовании языковых единиц.

Литературоведение также изучает тему детства, детские образы и их эволюцию. В культуре дети выступают объектом наблюдения взрослых, в силу этого детство называют мифом и социальным конструктом: взрослые определяют, что такое детство, приписывая ему нереалистичные или

дидактические характеристики. Созданные взрослым писателем детские образы остаются проекцией его представлений о ребенке и детстве.

Вопрос правдоподобия в связи с искусственной природой образа ребенка может уходить на второй план: важнее то, какие представления о детстве, характерные для эпохи, он отражает. Изменения восприятия детства прослеживаются через эволюцию образа ребенка и темы детства в литературе. Образы детей появляются уже в эпоху Античности и англо-саксонский период. Однако в первом случае они лишены самостоятельности, важны только с функциональной точки зрения в драматических произведениях, будучи внесценическими персонажами. Во втором – детство представлено через воспоминания взрослых людей.

В эпоху романтизма происходит переворот, и ребенок становится символом чистоты, невинности и гармонии, представителем идеального мира. Происходит излишняя идеализация детей, ребенок подвергается мифизации в литературе. В викторианской культуре образ ребенка, воспетый романтиками, подвергается критике, приобретает более реалистичные черты, становится героем социальных романов. К XX веку происходит осознание и признание порочности и жестокости детей. Некоторые исследователи видят в этом более реалистичный подход к изображению детей, однако дегуманизация и демонизация детского образа в художественных произведениях приводят к тому, что данный образ может иметь такой же символический характер, как и образ непорочного ребенка, созданный романтиками.

В современной литературе тенденции изображения детей в негативном свете усиливаются. Пересматриваются традиционные детские образы, например, в рамках неовикторианского романа. Вместе с тем, отмечается стремление раскрыть природу детства и истинного ребенка и отказ от понимания образа ребенка как символа чаяний взрослых.

Тем не менее, в литературе детские образы могут оставаться приемом. Функционально использование рассказчика-ребенка в произведении мотивировано его точкой зрения. Ребенок, являясь продолжением образа

глупца, из-за ограниченности кругозора, мышления и жизненного опыта, а также отличной от взрослой системы ценностей становится острающим субъектом, позволяющим автору и читателю по-новому увидеть привычное. При этом детская точка зрения обретает ценность только в соотношении с точкой зрения взрослого (автора, повествователя, персонажа, читателя). Рассказчик-ребенок может успешно использоваться для критики общества, разоблачения социальных противоречий. Уже упомянутые характеристики рассказчика позволяют использовать его в качестве ненадежного. Использование рассказчика-ребенка может быть нарративным экспериментом, поиском новых форм повествования.

Интерес к рассказчику-ребенку может также объясняться деконструкцией традиционного образа, например, в неовикторианском романе; пересматриваются также жанры, привычные сюжеты. Детская точка зрения позволяет уйти от жанровых клише, например, триллера; может смягчить повествование или вызвать большее сочувствие у взрослого читателя.

Рассказчик-ребенок может выступать в роли Другого, которого стремится понять автор. Дистанция между ребенком и взрослым очень велика: даже если взрослый вспоминает о своем детстве, он уже вспоминает не себя, а некоего Другого.

Наконец, популярность темы травмы в литературе может объяснять популярность темы детства и детских образов. Восприятие детства меняется: теперь это период, во время которого случается некое травмирующее ребенка событие.

Решение о выборе ребенка в качестве главного героя ведет за собой проблему выбора между повествованием от первого или от третьего лица. В последнем случае повествование может осуществляться с точки зрения персонажа-ребенка, тогда в речь повествователя проникает чужая речь. Это осуществляется за счет имитации неверного фонетического восприятия языковых единиц, использования гипербол, изображения непонимания незнакомых слов, переносных значений, метафор, фразеологизмов или

буквальное понимание последних, использования слов детского лексикона, сравнения.

Повествование от первого лица обеспечивает непосредственность детского образа, но подразумевает ограниченные знания, опыт, точку зрения ребенка. Осознание и принятие невозможности детей выстраивать повествование приводит к тому, что речь рассказчика-ребенка сразу воспринимается как искусственная, использование такого рассказчика – как прием. В угоду понятности и четкости текста некоторые авторы пренебрегают достоверностью, их рассказчики-дети больше напоминают взрослых.

Речь рассказчика-ребенка – это всегда стилизация, даже если автор нацелен на правдоподобие. Основанная на характеристиках реальной детской речи, наблюдениях автора или будучи абсолютным вымыслом, такая речь является всегда творением взрослого автора. Средства стилизации детской речи как в русских, так и в зарубежных произведениях могут быть абсолютно различными, представленными на разных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, семантическом.

Глава 2. Анализ средств стилизации речи рассказчика-ребенка в англоязычных романах

2.1. Характеристика анализируемых романов

Материалом для анализа стали тексты 4 англоязычных романов, близкие тематически и хронологически (все они были изданы после 2009 года). Все произведения соответствовали обязательному критерию: наличие рассказчика-ребенка.

В романе Эммы Донохью «Room» («Комната»), написанном в 2010 году, затрагивается широко обсуждаемая в последнее время проблема психологического и физического насилия. На первый взгляд перед нами вполне соответствующая жанру триллера история молодой женщины и ее ребенка, несколько лет находившихся в заточении маньяка. За время, проведенное в плену в одном помещении (которое в дальнейшем героями называется «Room»), женщина рождает сына, Джека. Именно он и является рассказчиком и главным героем романа. Данный факт кардинально меняет восприятие романа, иначе расставляются акценты. Фокус внимания автор смещает на мальчика, предполагая, какое влияние изолированная жизнь в неволе, а также тот факт, что ребенок, становится свидетелем насилия, могут иметь на детскую психику и мировоззрение. Мы видим все события, описанные в романе – жизнь в Комнате, побег, адаптация к нормальной жизни в реальном мире – глазами Джека, пятилетнего мальчика, повествование ведется от первого лица. При этом стоит отметить, что эмоции и чувства матери Джека, ее состояние также переданы в романе и читатель может их понять, но они переданы косвенно, через призму восприятия Джека, без поясняющих комментариев.

Используя ребенка в качестве рассказчика, Эмма Донохью, стилизует речь Джека под детскую, опираясь на свой опыт и представления о мыслительных и вербальных характеристиках детей. Она признается, что

создавая образ героя своей книги, частично ориентировалась на речь и поведение своего сына: «Мне помогло то, что моему собственному сыну было пять лет... . <...> Я попыталась выделить элементы поведения, мышления и речи моего сына, которые разделит бы любой пятилетний ребенок» [Donoghue].

Роман Джона Хардинга «Florence and Giles» («Флоренс и Джайлс») также 2010 года можно назвать вольной переработкой сюжета повести Генри Джеймса «Поворот винта», но вместо нервной и впечатлительной гувернантки рассказчицей является не менее впечатлительная 12-летняя девочка Флоренс. Действие происходит в Америке конца XIX века, в мрачном особняке Блайтхаус. Флоренс и ее младший брат Джайлс находятся под опекой дяди, который совершенно не занимается их воспитанием, а поручает это гувернанткам. Первая из них странным образом погибает, плавая на лодке вместе с Флоренс. Позже выясняется, что в смерти виновата девочка. Убивает она и вторую гувернантку, будучи уверенной, что та является то ли призраком первой, то ли ведьмой, которая хочет забрать у нее Джайлса. Постепенно читатель догадывается, что гувернантка – мать Джайлса, а дядя детей – их отец. От рук Флоренс погибает и Тео, болезненный юноша, живущий по соседству, который был единственным другом девочки.

В романе Кейт Хэмер «The Girl in the Red Coat» («Девочка в красном пальто») 2015 года рассказывается история похищения восьмилетней Кармел. В тихом городке в Англии она живет вместе с матерью Бет. Однажды на фестивале Кармел похищает пожилой мужчина, утверждающий, что он ее дедушка, которого она никогда не встречала. Повествование ведется поочередно от лица Кармел и от лица ее матери Бет. После похищения Кармел история частично становится детективом, когда читатель пытается понять мотивы похищения, частично – триллером о психологических последствиях потери ребенка. Бет раскрывает свое горе и вину, которую она испытывает из-за того, что потеряла дочь и подвергла ее опасности. Кармел же рассказывает историю своей жизни с мужчиной, который украл ее, как выясняется, потому

что верит, что Кармел обладает божественной силой исцелять людей. Кармел считает его странным человеком, но не пытается сбежать – «дедушка» сказал ей, что ее мать мертва. Он увозит Кармел в Соединенные Штаты. Они начинают путешествовать по маленьким городкам, где посещают религиозные собрания, на которых «дедушка» использует девочку для привлечения публики.

Роман «All the Lost Things» Мишель Сакс, написанный в 2019 году, рассказывает историю семилетней Долли. Вместе с папой на машине она отправляется в «путешествие», при этом мама остается дома. Поначалу Долли счастлива провести время с отцом, которого нечасто видит из-за его занятости, однако постепенно странное поведение отца начинает вызывать у нее подозрения. Постоянные разговоры Долли с любимой игрушкой Клеместой вскрывают подробности несчастливой жизни родителей рассказчицы, а также намекают на ощущение вины девочки и неприятные воспоминания, которые она пытается подавить. По ходу развития сюжета становится понятно, что отец пытается сбежать с дочерью и почему-то скрывается от полиции. В финале выясняется, что отец Долли убил ее мать в ходе ссоры и хотел сбежать вместе с дочерью в Мексику. Воспоминания об этом Долли и пыталась подавить.

Всех рассказчиков можно считать ненадежными. Джек и Кармел ненадежны из-за их юного возраста. Они не врут и не утаивают что-либо намеренно: они не всегда могут правильно понять и оценить происходящее в силу ограниченного опыта и знаний. Долли и Флоренс, напротив, умышленно скрывают что-либо. Долли, несмотря на свою наивность и ограниченность, сознательно пытается забыть о том, что отец убил ее мать. Флоренс, как рассказчица, с одной стороны, ненадежна в силу возраста и особенностей психики. Она, в отличие от читателя, не понимает, что их с братом дядя на самом деле является их отцом и, будучи впечатлительным ребенком, читая очень много книг, верит, что вторая гувернантка, присланная «дядей» - ведьма, которая хочет отобрать у девочки брата. С другой стороны, она скрывает тот факт, что убила первую гувернантку. Таким образом, всех рассказчиков можно назвать ненадежными, но по разным причинам.

2.2. Алгоритм лингвистического анализа речи рассказчиков-детей

Прежде чем приступить к описанию алгоритма анализа речи рассказчиков-детей, необходимо прокомментировать структурную организацию анализируемых романов, чтобы показать, какие именно единицы текста мы анализировали. Говоря о структурной организации художественного текста, Л. Г. Бабенко отмечает, что важнейшими в нем являются точка зрения автора и точка зрения персонажа, «которые соответственно формируют две базовые композиционно-речевые формы изложения – авторская речь и речь персонажа (чужую речь)» [Бабенко 2004: 267]. Однако в нашем случае можно сказать, что авторская речь отсутствует, так как повествование ведется от лица рассказчиков-детей. Следовательно, анализировать мы можем только речь персонажей, которая, прежде всего, делится на внешнюю и внутреннюю. Выделяются такие формы внешней речи, как: «полилог, диалог, монолог, конструкции с прямой речью, конструкции с косвенной речью, несобственно-прямая речь» [там же, 274].

Обращаясь к речи рассказчиков анализируемых нами романов, стоит отметить, что в их внешней речи преобладают полилоги и диалоги. В романе «Room» это, в первую очередь, диалоги Джека с мамой, которых особенно много в первой части романа, когда герои живут вдвоем в замкнутом пространстве. Также речь рассказчика и других персонажей представлена в диалогах мальчика с сотрудниками полиции, больницы после того, как Джек и мама сбегают из Комнаты; с бабушкой и ее мужем, когда Джек вынужден жить с ними, пока мать находится в больнице после попытки суицида; дядей и его семьей. Приведем пример одного из таких диалогов:

“Was I minus numbers?”

“Hmm?” Ma does a big stretch.

“Up in Heaven. Was I minus one, minus two, minus three—?”

“Nah, the numbers didn’t start till you zoomed down.”

“Through Skylight. You were all sad till I happened in your tummy.” [Donoghue 2010: 3] (здесь и далее цитаты из романа Э. Донохью приводятся по изданию Donoghue E. Room. London: Picador, 2010.).

В романе «All the Lost Things» внешняя речь рассказчицы Долли также представлена диалогами с отцом и различными случайными людьми, которых они встречают во время своей поездки. Отличительной особенностью являются диалоги девочки с ее любимой игрушкой Клеместой, которые, на самом деле, можно считать выражением мыслей Долли, подробнее о них будет сказано далее:

«“I hope the lion cub is okay,” I said to Clemesta.

“She’ll be fine,” Clemesta said. “It’s only pretend anyway.”

“Yeah, and we’re going on a for-real adventure. That’s more important.”

“Yeah.”

“Actually we never went on a for-real adventure before. Just that vacation of three nights and four days to Montauk with Mom and Dad.”

“Yeah,” Clemesta said, “but this is different.”

“Exactly,” I said» [Sacks 2019: 11]. (здесь и далее цитаты из романа М. Сакс приводятся по изданию Sacks M. All the Lost Things. New York; Boston; London: Little, Brown and Company, 2019.).

Внешняя речь рассказчицы Кармел в романе «The Girl in the Red Coat» также представлена диалогами с матерью, а затем – с «дедушкой», который ее крадет и его семьей:

«‘Mum, have you got a photo of your mum and dad?’

Her head shoots round and the earrings flash pink and yellow lights. ‘I’m not sure. Maybe, why?’

‘I just wonder what they look like sometimes and if they look like me.’ It’s more than sometimes.

‘You look like your dad, sweetheart.’

‘But I’d like to know.’

She smiles. ‘I’ll see what I can do.’» [Hamer 2015: 12]. (здесь и далее цитаты приводятся по изданию Hamer K. *The Girl in the Red Coat* / K. Hamer. – London : Faber and Faber, 2015. – 378 p).

Наконец, в романе «*Florence and Giles*» внешняя речь рассказчицы – это ее диалоги с братом, другом Теодором, прислугой в доме, капитаном Хэдли и другими взрослыми:

«‘Theo Van Hoosier! What are you doing here? Shouldn’t you be at school?’

‘Asthma,’ he said, apologetically. Then triumphantly, ‘I have asthma!’

‘I – I don’t understand.’

He walked over to me and smiled. ‘I have asthma. I’ve been sent home from school. My mother has brought me up here to recuperate. She thinks I’ll be better off here in the country, with the clean air.’» [Harding 2010: 18]. (здесь и далее цитаты из романа Дж. Хардинга приводятся по изданию Harding J. *Florence and Giles*. London : Blue Door, 2010.).

Стоит отметить, что такие диалоги не редко подчеркивают отличие речи рассказчиков-детей от речи взрослых персонажей, которая соответствует языковой норме:

«“Oh, I **forgot**ted to have some when I woke up.”

“That’s OK. Maybe we could skip it once in a while, now you’re five?”» [6, p. 7].

Именно в диалогах со взрослыми раскрывается незнание или неумение использовать какие-либо языковые единицы рассказчиками-детьми:

«“I don’t—I can’t tell you any more than I know, sweetie. They said they’d call as soon as they had an update.”

“**What’s an update?**”

“How she is, right this minute.”» [6, p. 316].

«‘Because I’m getting away from a crazy man. And I came here to make a better life, one with business opportunities.’

‘**What’s business opportunities?**’» [7, p. 148].

Помимо этого, подобные диалоги – это еще и способ показать различия детского и взрослого мышления. Например, в следующих диалогах из романов «Room» и «All the Lost Things» четко прослеживается детская логика рассказчиков, их наивность и заинтересованность в типично детских вещах (детская телевизионная программа «Dora the Explorer», зубная фея), что также является маркером их возраста, буквальность восприятия:

«“You’re in Room with me.”

“But they don’t know where it is, and they don’t know about you at all.”

That’s weird. “They could look on **Dora’s** Map, and when they come I could pop out at them for a surprise.”» [6, p. 112].

«“Dad,” I said, “can the **tooth fairy** visit you even when you’re in another state?”

“What?”

“The tooth fairy.”

“The tooth fairy,” Dad said. “Huh. Well. I guess if she’s a fairy she can go anywhere.”» [9, p. 27-28].

«“Are you tired? You must be tired, Jack. Lord knows I am. Come downstairs and see the **spare room.**”

“Why is it **spare?**”

“That means we don’t use it.”

“**Why you have a room you don’t use?**”» [6, p. 316].

Внутренняя речь персонажа типологизируется следующим образом: «поток сознания, внутренний монолог, аутодиалог, малые вкрапления внутренней речи» [там же, 281]. Во всех четырех заявленных романах внутренняя речь рассказчиков построена как непрекращающийся внутренний монолог. В романе «Room» он представляет собой постоянную фиксацию пятилетним рассказчиком происходящего, в такой внутренней речи героя мало рассуждений, очевидно, в силу возраста, больше описаний и наблюдений. Например, Джек часто описывает последовательность своих действий:

«I count one hundred cereal and waterfall the milk that's nearly the same white as the bowls, no splashing, we thank Baby Jesus. I choose Meltedy Spoon with the white all blobby on his handle when he leaned on the pan of boiling pasta by accident. Ma doesn't like Meltedy Spoon but he's my favorite because he's not the same.

I stroke Table's scratches to make them better, she's a circle all white except gray in the scratches from chopping foods. While we're eating we play Hum because that doesn't need mouths» [6, p. 7].

Также в его речи содержатся описания предметов из Комнаты:

«Eggsnake is more longer than all around Room, we've been making him since I was three, he lives in Under Bed all coiled up keeping us safe. Most of his eggs are brown but sometimes there's a white, some have patterns on from pencils or crayons or Pen or bits stuck on with flour glue, a foil crown and a yellow ribbon belt and threads and bits of tissue for hairs. His tongue is a needle, that keeps the red thread going right through him» [6, p. 26-27].

В некоторых отрывках, как правило, эмоционально заряженных, можно сказать, что внутренняя речь персонажа имеет черты потока сознания. Например, когда Джек сбегает из Комнаты, следуя заранее придуманному им с мамой плану:

«The ground breaks my feet smash my knee hits me in the face but I'm running running running, where's Somebody, Ma said to scream to a somebody or a car or a lighted house, I see a car but dark inside and anyway nothing comes out of my mouth that's full of my hair but I keep running *GingerJack be nimble be quick*. Ma's not here but she promised she's in my head going *run run run*. A roaring behind me that's him, it's Old Nick coming to tear me in half *fee fie foe fum*, I have to find *Somebody* to shout *help help* but there isn't a somebody, there's no somebody, I'm going to have to keep running forever but my breath is used up and I can't see and – A bear.

A wolf?

A dog, is a dog a somebody?

Somebody coming behind the dog but it's a very small person, a baby walking, it's pushing something that has wheels with a smaller baby inside. I can't remember what to shout, I'm on mute, I just keep running at them. The baby laughs, it has nearly no hair. The tiny one in the push-thing isn't a real one, I think, it's a doll. The dog is small but a real one, it's doing a poo on the ground, I never saw TV dogs do that. A person comes up behind the baby and picks up the poo in a bag like it's a treasure, I think it's a he, the somebody with short hair like Old Nick but curlier and he's browner than the baby. I go, "Help," but it doesn't come out very loud. I'm running till I'm nearly at them and the dog barks and jumps up and *eats me* → [6, p. 174-175].

В романах «All the Lost Things» и «The Girl in the Red Coat» рассуждений становится чуть больше, так как увеличивается и возраст рассказчиц (7 и 8 лет соответственно):

«I sang it for Dad and he smiled. He didn't sing along. Probably he didn't know the words yet and he was concentrating on the traffic which is your job when you're the driver. It's the same as if you're in an airplane. You can't distract the pilot with songs or he'll go the wrong way in the sky and crash into all the migrating birds» [9, p. 15].

Однако при этом сохраняется простая фиксация происходящего и описательный характер внутренней речи:

«I look up and that's when I see a bee at the top of my window. It's buzzing more than humming now and I kneel up. It's the biggest bee I've ever seen in my life and it's got white bits on its fur like it's an old man – or, as Mum would say, 'in the winter of its life'. Every time it bounces against the window it makes an extra loud buzz like it's getting angry. It doesn't know about the glass in its way – it can't understand why it can't just fly out free into the garden» [7, p. 26].

Также чаще, чем в романе «Room», появляются воспоминания, что может быть связано, во-первых, также с возрастом рассказчиц, а, во-вторых, с тем, что жизнь рассказчика Джека, ограниченная замкнутым пространством

и коммуникацией только с матерью, не подразумевает наличия разнообразных воспоминаний:

«I lie here, warm under my quilt. I can hear Mum downstairs – the big old kettle clanks getting put on the stove and then pop when the gas is lit. When Dad was still at home I could hear his voice rumbling the floorboards. Or sometimes I could hear him arguing with Mum and they sounded like two bears snarling. When I went downstairs they'd stop and smile at me but they were making their faces smile, I could tell» [7, p. 25];

«Being lost is the SECOND WORST THING in the world and I would know because it happened to me once. Mom and I were at the Queens Zoo which was a special treat for me getting ten gold stars on my GOOD BEHAVIOR CHART on the back of my bedroom door. You get a gold star for being polite and getting good grades or for doing chores and not complaining about stuff and also sometimes for keeping important secrets.

Mom and I had been looking at Mrs. Puma and then next thing she said she looked around and I was gone and she was in a FLAT PANIC. I was also in a panic as soon as I realized I was lost, which was when I was talking to the Andean Bear and he said, “Dolly, where’s your mom?”» [9, p. 16].

От трех романов отличается «Florence and Giles», где рассказчице 12 лет, с одной стороны, в ее речи также встречаются описания, воспоминания и рассуждения, но, с другой – они более развернутые, чем в других романах:

«Blithe House is a great barn, a crusty stone mansion of many rooms, so immense it takes my little brother, Giles, who is as fast of limb as he is not of wit, three minutes and more to run through its length, a house uncomfortable and shabbied by prudence, a neglect of a place, tightly pursed (my absent uncle having lost interest in it), leaked and rotted and moth-eaten and rusted, coldly draughted, dim lit and crawled with dark corners, so that, even though I have lived here all of my life that I can remember, sometimes, especially on a winter’s eve in the fading of twilight, it shivers me quite» [9, p. 8];

«Running apart, my brother Giles has not many talents, but one thing he is good at is keeping a secret. When I took him to the library, he little cared for the books, although he could be occupied by colour plates of birds or butterflies for an hour or two. He was happy enough scampering up and down the ladders and climbing the shelves or hiding behind the drapes, or else he would play outside; you could trust him, even at that early age, to avoid the lake, or Mrs Grouse's prying eyes» [9, p. 11];

«What did it mean, 'I don't mind the laughing so much'? So much as what? Were there other things that he minded more, physical intimidation perhaps, some kind of pinching or hitting or hair-tugging or fire-roasting? Or was it merely a figure of speech, a way of saying he wasn't greatly bothered by it? And why did he talk about not being homesick? Why mention it at all, unless perhaps he was and had been instructed not to worry those at home by writing them about it. The letter weeped me and that night in bed I puzzled over it again, then pillowed it, wanting thereby to feel close to poor Giles» [9, p. 32].

Во внутренних монологах рассказчиков содержатся вкрапления речи взрослых, что неизбежно, поскольку маленькие дети руководствуются тем, что им говорят родители, учителя и т.д. Речь взрослых может быть представлена как несобственно-прямая речь, как, например, в романе «All the Lost Things». Как правило, чужая речь в тексте выделяется заглавными буквами:

«Dad is up for a promotion soon and that means he will get an even more important badge, **FINGERS CROSSED**. He will also get more money and that's good news because **MONEY IS TIGHT** and the house is **MORTGAGED TO THE HILT** and that means **BILLS BILLS BILLS** <...> » [9, p. 13].

Высказывания взрослых представлены как несобственно-прямая речь и в романе «Room», хотя значительно реже:

«The little cards with numbers all over are called a lottery, **idiots buy them hoping to get magicked into millionaires**» [6, p. 214].

Речь взрослых персонажей также представлена в форме косвенной речи:

«This whole entire city we're in is just a dot and the Clinic's in the dot too. So is Room but **Grandma says** I don't need to think about that place anymore, put it out of my mind» [6, p. 327].

«There's a long way I can see as **Mum says Norfolk is flat like a pancake**» [7, p. 17].

«If **Mum** saw me now she'd laugh and **say I look like a right nutter**. But when I put it on I decided – whatever happens – I'll have to stay being Carmel on the inside, with my name printed **like a stick of rock**, which is **something I've heard Mum say**» [7, p. 85].

«I put my hand up to my face because I really got a thump there and the voices and tumult around is like **the tower of Babel Gramps is always talking about**» [7, p. 282].

«... I have an **ADVANCED BRAIN**. That's what **Miss Ellis says**» [9, p. 17].

Исключение составляет роман «Florence and Giles», где косвенная речь практически не встречается:

«... where you may find **Mrs Grouse** either armchaired and sewing or desked with a puzzlery of papers, trying, **as she says, to 'make head nor tail' of things** and – what seems to me contradictory – to make their ends meet» [8, p. 9].

Три романа – «Room», «All the Lost Things», «The Girl in the Red Coat» – объединяет то, что черты детской речи проявляются как во внешней, так и во внутренней речи рассказчиков. Однако в романе «Florence and Giles» это не так. Черты детской речи представлены только во внутренней речи рассказчицы Флоренс, с другими людьми – и детьми, и взрослыми – она говорит в соответствии с языковыми нормами. Искажения в ее речи являются намеренными, в отличие от рассказчиков в остальных анализируемых нами романах.

Таким образом, анализу подвергалась внешняя (диалоги и полилоги) и внутренняя (внутренний монолог) речь рассказчиков, за исключением романа «Florence and Giles», где анализировалась только внутренняя речь. Анализируя речь рассказчиков в выбранных художественных произведениях,

мы ориентировались на функционально-лингвистический или структурно-языковой подход к выделению уровней текста, который описывает Л.Г. Бабенко. Он основывается на том, что «каждый текст ориентирован на языковую систему и представляет собой выбор языковых средств из имеющегося набора их в языке, осуществленный автором в соответствии с его замыслом и отражающий его знания и представления о мире» [Бабенко 2004: 35]. Данному подходу к выделению уровней текста соответствует лингвоцентрический подход анализа художественного текста, логика которого основана на «изучении функционирования языковых единиц и категорий в условиях художественного текста» [там же: 13]. В ходе анализа мы выделяли особенности речи рассказчиков-детей на всех языковых уровнях. Такой подход отличается от анализа речи взрослого рассказчика, так как в его речи, как правило, не так часто можно встретить яркие особенности произношения, формо- и словообразования и т.д. (если это не попытка изобразить речь иностранца, например, или диалект). Представляется логичным делать упор, в основном, на особенности выбора и использования определенной лексики или грамматических конструкций. Но в нашем исследовании мы анализируем речь рассказчика-ребенка, которая не будет соответствовать нормам языка, причем сразу на нескольких языковых уровнях. Поэтому целесообразным является фиксация и анализ языковых единиц всех языковых уровней.

Первоначально основным принципом отбора материала стало выделение в художественных текстах таких языковых единиц, функционирование которых можно было считать лексико-грамматическими девиациями. Несмотря на то, что подобный подход был успешно реализован при анализе речи рассказчика романа Э. Донохью «Room», которая содержит много легко идентифицируемых лексических и грамматических ошибок, подобная тактика оказалась малоэффективной при анализе остальных романов. В романах «The Girl in the Red Coat» и «All the Lost Things» отклонения от норм языка встречаются гораздо реже или не встречаются, а в романе Дж. Хардинга «Флоренс

и Джайлс» они являются намеренными как проявление языковой игры рассказчицы. Поэтому в данных текстах мы искали примеры необычного словообразования и словоупотребления, языковой игры, изображения проблематичного восприятия семантики и использование графических средств. Впоследствии такая же тактика была применена при повторном анализе романа Донохью. Поиск также производился с опорой на результаты теоретического анализа лингвистических работ, исследующих речь персонажей-и рассказчиков-детей, произведенный в параграфе 1.3. данной работы.

Выделенные особенности речи рассказчиков-детей были распределены в группы как средства стилизации речи рассказчика-ребенка. Группировка была произведена согласно языковым уровням: морфологические средства, лексико-семантические и синтаксические средства. Фонетический уровень не рассматривался, так как во всех романах отсутствует имитация девиаций в произношении. Кроме того, в текстах романов мы выделяли стилистические приемы, которыми авторы наделяли речь рассказчиков-детей. Мы также обращали внимание на необычное использование графики в текстах и выделили группу «графические средства», так как пришли к выводу о том, что графика также используется в качестве средства стилизации речи рассказчиков-детей.

Результаты анализа романов по отдельности мы также сопоставляли между собой, чтобы выявить общие закономерности в подходах авторов к стилизации речи рассказчика под детскую и выяснить, какие речевые средства и стилистические приемы можно считать наиболее часто используемыми.

Относительно стилистических приемов необходимо сделать важное уточнение. Проанализировав все романы и выделив стилистические приемы в трех из них (кроме романа «Florence and Giles»), мы пришли к выводу о том, что в текстах их использование выполняет, как минимум, две функции. С одной стороны, это придает художественному тексту образность и выразительность, что особенно касается сравнений во всех трех романах, и олицетворений в романе «All the Lost Things». С другой стороны, эти же приемы используются

авторами как способ стилизации речи рассказчиков под детскую. Это не означает, что олицетворения и сравнения можно встретить только в детской речи. Однако то, какие объекты подвергаются олицетворению, и что выступает в качестве средства сравнения (как правило, это что-то, связанное со сферой детских интересов или жизнедеятельности), позволяет считать использование данных приемов средством стилизации речи рассказчика-ребенка и попыткой авторов указать на возраст рассказчиков. Другие стилистические приемы (звукоподражание, гипербола), на наш взгляд, менее связаны с выразительностью текста, и более – со стилизацией речи рассказчика под детскую.

Анализ речевых средств и стилистических приемов стилизации речи рассказчика-ребенка в выбранных романах представлен в соответствии с увеличением возраста рассказчиков: от 5 до 12 лет. В ходе анализа романов мы придерживались индуктивной исследовательской практики: сначала нами были выделены особенности речи рассказчиков-детей на различных языковых уровнях, а затем было установлено их соответствие закономерностям развития детской речи, выделяемым онтолингвистами. Последнее было сделано для того, чтобы определить, во-первых, насколько реалистичной можно считать изображение речи рассказчиков-детей в романах, если используемые для ее создания средства и приемы соответствуют закономерностям развития детской речи. Во-вторых, какие речевые средства и стилистические приемы могут с большей долей вероятности быть индивидуально авторским способом стилизовать речь рассказчика под детскую, если указанное соответствие не выявлено.

Таким образом, для лингвистического анализа речи рассказчиков-детей предлагается следующий алгоритм.

Первый этап – разделение внутренней и внешней речи рассказчиков-детей. К внешней речи относятся реплики диалога, которые имеют традиционную пунктуацию оформления диалогической речи. Внутренняя речь рассказчиков носит монологический характер.

Второй этап – выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей использование языковых единиц, не соответствующего языковой норме, которое рассматривается нами как лексико-грамматические девиации. Выделяются девиации на всех языковых уровнях: от фонетического до синтаксического.

Третий этап – выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей стилистических приемов. Рассматриваются такие стилистические приемы, как сравнение, гипербола, олицетворение, звукоподражание.

Четвертый этап – систематизация всех речевых средств и стилистических приемов. При этом акцент делается на сопоставлении романов с целью выявления сходств и различий стратегий авторов при репрезентации речи рассказчика-ребенка.

Пятый этап – сопоставление выделенных речевых средств и использования стилистических приемов с закономерностями развития детской речи. Сопоставление осуществляется для того, чтобы определить, степень правдоподобия речи рассказчиков-детей: чем больше их речи соответствует закономерностям развития детской речи, тем более правдоподобным мы можем считать ее изображение в художественном тексте.

2.2. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе Э. Донохью «Room»

Как уже было отмечено, перед авторами стоит задача выстроить связное и целостное повествование, поэтому цель достоверно изобразить детскую речь может уходить на второй план. Однако такое повествование от лица детей может восприниматься читателями как неправдоподобное, поскольку дети, особенно младшего возраста, в реальной жизни не всегда способны логически выстраивать рассказ. В то же время точное воспроизведение детской манеры говорить, хотя и представляется интересной задачей для писателей, также может вызвать негативную реакцию читателей, так как такой текст сложнее

воспринимать. Решением может быть частичное включение в речь героя определенных характеристик детской речи (фонетических, лексических и грамматических ошибок и инноваций).

Что касается романа Донохью, то проблема достоверности решается автором следующими способами. То, как Джек рассказывает о событиях, не вызывает у читателя недоверия, поскольку повествование ведется в настоящем времени. Создается впечатление, что Джек не вспоминает о чем-то, что произошло давно, а как будто говорит о том, что видит здесь и сейчас, комментирует происходящее в режиме реального времени, при этом делая это не для кого-то, а для себя.

В то же время речь Джека наполнена различными чертами детской речи, причем воспроизводятся как особенности детской речи, которые касаются формы (формо- и словообразование, порядок слов и т.д.), так и те, которые относятся к мышлению (инновации, усвоение семантики) и выражаются в речи. Автор использует разнообразные средства для стилизации речи рассказчика-ребенка, представленные на всех языковых уровнях. Мы рассматриваем только часть примеров, остальные помещены в Приложение 1.

Писатель не стилизует речь рассказчика на фонетическом уровне. Исключение составляет всего один пример, когда письменно отражается не особенное произношение мальчика, а его восприятие незнакомого слова на слух. Когда он сбегает из Комнаты, и ему на помощь приходят полицейские, то одна из них представляется Джеку:

«I'm Officer **Oh**. Can you tell me how old you are?» [6, p. 111].

Ее фамилию Джек воспринимает как знакомое ему слово – междометие «oh», хотя, скорее всего, речь идет о фамилии Ough, которая звучит так же. Таким образом Донохью показывает, как в сознании ребенка фиксируется незнакомая лексическая единица.

1. Морфологические средства:

Данная группа весьма объемна и представлена разнообразными грамматическими ошибками. На протяжении всего романа автор намеренно

использует неверные грамматические формы слов, а также допускает синтаксические ошибки, как если бы повествование действительно велось от лица ребенка. Найденные в романе грамматические особенности можно разделить на несколько подгрупп:

а) использование неверных форм неправильных глаголов.

В тексте постоянно встречаются такие примеры форм неправильных глаголов, в которых при образовании формы прошедшего времени к первой форме неправильного глагола добавляется дентальный суффикс -ed.

«Oh, I **forgot**ted to have some when I woke up» [6, p. 8].

«... Old Nick **brung** a magic converter box to make TV back to life» [6, p. 11].

«... that means I **wined**...» [6, p. 15].

«I never **know**ed Mouse would bite my face...» [6, p. 32].

«I messed up, he **catch**ed me, sorry sorry sorry Ma» [6, p. 108];

б) использование неверных форм множественного числа некоторых существительных.

Нередко в романе встречаются ошибки при образовании главным героем форм множественного числа существительных-исключений, которые образуют указанные формы не по общему правилу. Как правило, речь идет о неисчисляемых существительных, которые либо не имеют форм множественного числа за исключением некоторых контекстов («food», «furniture», «underwear», «money», «bacon»), либо имеют супплетивные формы множественного числа, как, например, слово «person».

«...she's a circle all white except gray in the scratches from chopping **foods**» [6, p. 8].

«Usually I'm not allowed draw on any bits of Room or **furnitures**» [6, p. 19].

«Monday is a laundry day, we get into Bath with socks, **underwears**...» [6, p. 33].

«It suddenly opens like a mouth and there's different **moneys** inside» [6, p. 199].

«...with **bacons** hidden inside» [6, p. 220].

«... TV **persons** stay in them mostly...» [6, p. 34–35];

с) использование неверных форм сравнительной и превосходной степеней прилагательных.

В данном случае неправильные формы образуются несколькими способами. Например, за счет одновременного использования разных способов образования сравнительной или превосходной степеней прилагательных, зависящих от количества слогов в прилагательном, когда по правилам выбрать нужно какой-то один: либо добавить суффикс -er, -est, либо слова «more», «most».

«Today I'm **the most loudest** ever...» [6, p. 33].

«...will he be even **more madder**»? [6, p. 50].

«We stand beside Table and look up, there's **the most hugest** round silver face of God» [6, p. 88].

«I see **the most coolest** thing...» [6, p. 123].

«The stairs are **more harder** going up so Ma carries me» [6, p. 135].

«It's double **more chocolatier**...» [6, p. 35].

В некоторых случаях употребления форм сравнительной степени прилагательных помимо совместного использования как суффикса -er, так и слова «more», сравнительная степень образуется путем присоединения суффикса к уже образованной форме:

«What if Room gets colder and **colderer**?» [6, p. 60].

«... we have a race to see who gets **more fasterer**» [6, p. 79].

Помимо этого, автор прибегает к смешению способов образования сравнительной и превосходной степеней прилагательных. Так, в следующих примерах слово «most» используется с односложным прилагательным «huge», что является ошибкой, и, наоборот, не используется с многосложным «wonderful», а к самому прилагательному добавляется суффикс -est.

«She has **the most huge**» [6, p. 11].

«Then **the wonderfulest** thing...» [6, p. 27].

В тексте романа наблюдается также нарушение правил образования превосходной степени прилагательного, когда в речи главного героя либо заменяется слово «most» на слово «very», либо опускается определенный артикль:

«... where she's **the very widest**, that's three feet nine inches» [6, p. 18].

«Ruled paper is **smoothest** for rubbings...» [6, p. 33].

Таким образом, Донохью имитирует незнание или забывание героем всех нюансов, связанных с образованием форм прошедшего времени глаголов, множественного числа существительных и сравнительной и превосходной степеней прилагательных, когда он как бы подводит все образованные формы к некой единой модели;

d) использование слов разных частей речи в качестве существительных.

Слова некоторых частей речи, а именно наречия, прилагательные («outside», «softy») и местоимения («he», «she», «somebody», «someone»), в речи Джека приобретают свойства существительных. Такой вывод можно сделать, основываясь на том, что от них образуются формы множественного числа с присоединением окончания -s или вместе с ними используются определяющие слова, которые характеризуют существительные (неопределенный артикль, слово «no»).

Так, например, местоимения «he» и «she» используются с неопределенным артиклем, а несуществующие формы множественного числа «hes» и «shes» – вместо слов «man»/«men» и «woman»/«women». Возможно, имитируя равнозначное использование существительных и местоимений, Донохью стремилась показать творческий характер речи ребенка, не знающей ограничений.

«Lots and lots of **hes** and **shes** on the sidewalks, ...» [6, p. 168].

«It's the police, the one that's **a she** ...» [6, p. 111].

«**A he** with a beard all over says, ...» [6, p. 133].

Также используется образованное от прилагательного «soft» существительное множественного числа «softies» для обозначения обуви Джека. Оно является окказиональным, но, в целом, не противоречит правилам словообразования английского языка.

«I stare at my shoes instead, they're my **softies**» [6, p. 198].

Особого внимания заслуживают следующие примеры, поскольку они не только являются попытками имитировать детскую речь, но и передают особое мировосприятие Джека. Оно отличается от обычного в силу того, что всю жизнь он провел в замкнутом пространстве, не видя вживую других людей, кроме матери и Старого Ника. Так, слово «outside» в некоторых случаях он воспринимает как существительное, а не наречие или прилагательное, на это указывает использование данного слова с предлогом «in», а также форма множественного числа. Пространство снаружи Комнаты он называет «Outside», и, видимо, предполагает, что у каждого есть свое такое личное пространство, как видно из следующего примера:

«Houses are like lots of Rooms stuck together, TV persons stay in them mostly but sometimes they go in their **outsides** and weather happens to them» [6, p. 34–35].

Подобное восприятие, отраженное в речи, связано не столько с возрастом рассказчика. Противопоставляя, с одной стороны, Outside и Room, Джек, в то же время, воспринимает их подобным образом, что неудивительно. Room – это замкнутое пространство, и других мальчик никогда не знал. Соответственно, разделяя Room и Outside, Джек все равно считает, что последнее – это тоже некое замкнутое пространство, в которое можно войти, а не нечто безграничное и разнообразное:

«That's ridiculous, Ma was never **in Outside**» [6, p. 65].

«An actual tree **in Outside**?» [6, p. 67].

«It's all real **in Outside**, everything there is, because I saw the airplane in the blue between the clouds» [6, p. 78].

«Is France **in Outside**?» [6, p. 196].

Покинув Комнату, мальчик поначалу не всегда может разграничить outside и Outside (обычно, когда воспринимает эти слова на слух), для него они с мамой теперь всегда снаружи:

«“Room’s not in a house,” I say again.

“I’m having trouble understanding, Jack. What’s it in, then?”

“Nothing. Room’s inside.”

Ma’s there and Old Nick too, he wants somebody to be dead and it’s not me.

“So what’s outside it?”

“Outside.”» [6, p. 115].

«“Your son’s been through a lot tonight, perhaps he should wait outside while we cover, ah . . .”

But we’re in Outside already» [6, p. 121].

Постепенно, однако, разграничение становится более четким:

«They go darker if we’ll be **in the outside of Outside** and lighter if we’ll be **in the inside of Outside**» [6, p. 136].

«Grandma runs up the grass, she leaves me all on my own again **in the outside Outside**» [6, p. 202].

Также в речи Джека мы можем наблюдать использование неопределенных местоимений в качестве существительных, на что указывают неопределенный артикль, слово «но». Подобная особенность речи мальчика может объясняться отсутствием взаимодействия с другими людьми. Он неправильно использует местоимения, поскольку ему не приходится их обычно использовать, живя в Комнате, где он общается только с матерью и где нет незнакомых, кого можно было бы назвать «кто-то».

«The ground breaks my feet smash my knee hits me in the face but I’m running running running, where’s **Somebody**, Ma said to scream to **a somebody** or a car or a lighted house, <...>, I have to find **Somebody** to shout help help but there isn’t a **somebody**, there’s **no somebody**, ...» [6, p. 107].

«I never saw Ma hug **a someone** else» [6, p. 141].

Некоторые примеры довольно сложно отнести к одной конкретной группе средств:

«**The why** I like spaghetti best is the song of the meatball, I sing it when Ma fills our plates» [6, p. 19].

Возможно, здесь слово «why» используется в качестве существительного (на это указывает использование определенного артикля), семантически близкого существительному «reason» (которое в данном примере подразумевается). В то же время, это может быть опущение слова «reason» из фразы «the reason why», и тогда данное предложение логичнее будет отнести в следующую подгруппу.

2. Словообразовательные средства:

а) уменьшительные суффиксы.

При анализе текста романа, мы можем видеть, что в речи главного героя диминутивные суффиксы используются очень редко:

«... we put Blanket over and just listen through the gray of her and shake our **booties**» [6, p. 11].

Возможно, имелось в виду, что герой уже слишком взрослый для использования подобного. Это подчеркивается речью другой героини, которая, по всей видимости, чуть младше Джека. Так, например, она использует слово «doggy»:

«She doesn't talk right yet, she says "Dada sing," and "Pretty doggy" ...» [6, p. 182];

б) конверсия.

Довольно активно Донохью использует конверсию: с помощью нее рассказчик часто создает глаголы, которые позволяют ему емко передать некое развернутое значение.

«She gets out of Bed and goes to Thermostat to **hot** the air» [6, p. 6].

«I **flat** the chairs ...» [6, p. 9].

«Deana gives me a wet wipe to **unsticky** my fingers...» [6, p. 185].

«... idiots buy them hoping to get **magicked** into millionaires» [6, p. 214];

с) использование суффикса -ness для образования существительных.

Отличительной особенностью речи Джека является активное использование суффикса -ness при образовании существительных. Система английского языка позволяет создавать такие лексические единицы, однако не все из них соответствуют норме. Подобные существительные являются окказионализмами. Используя их, рассказчик описывает некую ситуацию, идею в целом, о чем свидетельствует тот факт, что существительные заменяют другие слова, словосочетания и даже предложения.

«...with **furriness** all over, like Ma says dogs are» [6, p. 10].

«Bunnies are TV but carrots are real, I like their **loudness**» [6, p. 16].

«**Brightness** is coming in Skylight, the dark snow's nearly gone» [6, p. 25].

«... I scrunch up my face and put it on the **hotness**» [6, p. 91].

«The world is always changing **brightness** and **hotness** and **soundness**, I never know how it's going to be the next minute» [6, p. 201].

Связанным с предыдущим, но противоположным по форме приемом является использование прилагательных, где правильно было бы использовать существительные с суффиксом -ness:

«... just listen through the **gray** of her and shake our booties» [6, p. 11].

«There's **wet** on Table, it makes her white all shiny» [6, p. 65].

«... the Duvet's lost her **white**, she's all blue...» [6, p. 128].

«... we marked my **tall** on birthdays, he's nearly at the six but not quite» [6, p. 138].

«I don't like the **tight** of the belt» [6, p. 173];

d) словотворчество.

Языковая игра, по нашему мнению, также является средством создания образа стилизации речи рассказчика-ребенка. Лингвокреативность мышления Джека проявляется в игре, в которую играет он и его мама. Игра заключается в создании «слов-бутербродов» («word-sandwiches») путем соединения двух слов в одно:

«“Vast,” says Ma.

“Gigantic.”

“Massive.”

“Huge.”

“Enormous,” says Ma.

“**Hugeormous.**” That’s word sandwich when we squish two together» [6, p. 13].

«“Scared is what you’re feeling,” says Ma, “but brave is what you’re doing.”

“Huh?”

“**Scaredybrave.**”

“**Scave.**”

Word sandwiches always make her laugh but I wasn’t being funny» [6, p. 89].

Далее Джек продолжает эту игру, придумывая новые слова уже самостоятельно:

«I just step on for a second but I can’t get back up, it zooms me down down down and it’s the **coolest** thing and **scary** as well, **coolary**, that’s a **word sandwich**, Ma would like it» [6, p. 221].

3. Лексико-семантические средства:

а) номинации.

Особое внимание Донохью уделяет средствам номинации людей и предметов в речи Джека. Наименования, которыми мальчик наделяет окружающих, являются атрибутивными словосочетаниями и могут быть как стандартными, так и нестандартными. Можно выделить следующие группы в зависимости от того, какие части речи сочетаются с существительными:

1) прилагательное + существительное.

Данная подгруппа является наиболее традиционной:

«“Now,” says the **wide man** ...» [6, p. 120].

«Ma’s talking to the **huge man**, ...» [6, p. 121].

Среди прилагательных, используемых в номинациях, можно выделить окказиональные прилагательные, придуманные Джеком. Так, слово ‘uniformy’ подразумевает «одетые в униформу»:

«Other **uniformy persons** walk up, Dr. Clay says names but I don't understand them» [6, p. 134];

2) существительное + существительное.

Номинации в данной подгруппе также довольно стандартны, они проще, чем более развернутые словосочетания и позволяют Джеку назвать что-либо или кого-либо коротко:

«Then he has picked the **baby person** up now, he's holding it on his arm and the **poo bag** ...» [6, p. 108].

«... it's a **person jacket**...» [6, p. 111].

«... and the **apron woman** I don't know the name ...» [6, p. 164].

«I don't think I'm like a monkey like the **paper people** said ...» [6, p. 165].

«“Mmm,” says the **TV woman**» [6, p. 177].

В некоторых случаях речь идет о принадлежности чего-либо кому-либо, и логичнее было бы использование притяжательного падежа («person's jacket»). В остальных случаях речь идет об уточнении: ребенок, мужчина, женщина в фартуке, женщина из телевизора. Возможность создания таких номинаций обусловлена спецификой английского языка.

Особого интереса заслуживают номинации, где существительное сочетается с именем собственным (или наименованием родственника), которые часто характеризуются избыточным использованием слов «man», «woman», хотя одно имени было бы достаточно:

«I think it's the baby Naisha that the **Ajeet man** is asking but it's me» [6, p. 110].

«The **Pilar woman** is behind the table ...» [6, p. 124].

«The **Leo man** is in the door» [6, p. 161].

«The **Grandpa man** wipes the skin under his eyes» [6, p. 170].

Подобные номинации могут свидетельствовать о попытке Донохью симитировать неполное усвоение ребенком функции имени собственного, что неудивительно для Джека не только в силу возраста, но и его замкнутой жизни, где ему просто не к кому обращаться по имени.

Некоторые из них при этом обозначают принадлежность одного объекта другому и, по сути, могут быть заменены притяжательным падежом:

«But I think if I move, the **Raja dog** will bite me and drink more of my blood» [6, p. 110];

3) местоимение + существительное.

Необычным являются использование местоимений, которые могли бы быть заменены на слова 'some' и 'female'/'woman'. Это также может быть примером попытки изобразить неверное усвоение местоимений Джеком из-за их редкого использования в Комнате.

«I can't talk but I wave it at the **somebody man**» [6, p. 108].

«A **she person** comes in and tells the Captain something» [6, p. 121].

4) словосочетание + существительное.

В качестве атрибута могут использоваться целые словосочетания:

«...and the **puffy-hair woman**, they're floating past Skylight» [6, p. 48];

b) неконвенциональное использование количественных числительных.

Попыткой изобразить детскую манеру говорить, на наш взгляд, является использование необычных словообразований, которые можно считать количественными числительными. Довольно часто, указывая число предметов, Джек не просто называет конкретное число, а как будто бы считает про себя, начиная с одного:

«There's **one two three four toilets** ...» [6, p. 122].

«... and a car trailer with **one two three four five cars** on it...» [6, p. 182].

«It's got **one two three four wheel** ...» [6, p. 211].

Подобное новообразование И.А. Ковынева в работе «Голофразис как способ словообразования в русском языке» называет «голофрастической конструкцией», которая может быть заменена одним числом и «представляет собой одну из математических операций по представлению этого числа» [Ковынева 2007: 13];

c) усвоение семантики лексических единиц.

Использование определенной лексики показывает динамику усвоения ее семантики рассказчиком. Можно выделить две большие подгруппы: первая представлена ошибками, которые связаны с неправильным или неполным усвоением значений и, соответственно, некорректным функционированием и восприятием слов;

1) каузативное значение глаголов.

Довольно часто при создании образа рассказчика-ребенка глаголы используются автором как каузативы, которые имеют значение «сделать так, чтобы произошло то действие, которое названо». Самостоятельное использование таких глаголов является неправильным и предполагает добавление глагола «to make» («to make something happen»).

«“To **sick me** like when I was three with throw-up and diarrhea?”» [6, p. 6].

«Ma likes Chess best but it **aches my head**» [6, p. 28].

«I wish I had the note still but Old Nick **disappeared** it» [6, p. 111].

«I say, “Please may you **have** me more pancakes?”» [6, p. 145].

«That **remembers** me to do mine because it’s dripping» [6, p. 157];

2) замена слов.

Слова, неизвестные ребенку, обычно заменяются. Так, мы уже упоминали пример, где вместо слова «reason» используется близкое ему по семантике вопросительное слово «why» (либо слово «reason» опускается):

«**The why** I like spaghetti best is the song of the meatball, I sing it when Ma fills our plates» [6, p. 19].

Как правило, заменяются слова с более узким значением на слова с более широким. В следующих примерах Джек использует более общий глагол «to go», выражающий движение, а не подходящий здесь «to drive». То же самое касается глагола «to work», вместо которого логичнее использовать глагол «to lather»:

«“May you **go** us please to the kid place, where the kids and Bronwyn my cousin are,” I say to the driver» [6, p. 168].

«The soap is a hard ball and I have to rub and rub to make it **work**» [6, p. 198].

Подобным образом могут быть использованы и существительные, например, в речи Джека постоянно встречается слово «bits», которое, предположительно, заменяет такие слова, как «words», «information», «walls», «room»:

«Dora says **bits** that aren't in real language, they're Spanish, like *lo hicimos*» [6, p. 11].

«It's hard to remember all the **bits**, none of them sound very true» [6, p. 71].

«Usually I'm not allowed draw on any **bits** of Room or furnitures» [6, p. 133].

«We're in a corridor but not the one on top of the stairs, the Clinic has all different **bits**» [6, p. 145].

Замена слов может быть вызвана не только генерализацией, но и неправильным усвоением семантики. Примечательным является частая замена прилагательного «transparent» – «прозрачный» со значением «if a substance or object is transparent, you can see through it very clearly» («если вещество или предмет прозрачный, вы можете четко видеть через него») на прилагательное «invisible» – невидимый со значением «impossible to see» («невозможно увидеть») [Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 18.11.2023)].

«There's a toilet that's not Toilet and a sink that's twice the big of Sink and a **tall invisible box** that must be a **shower** like TV persons splash in» [6, p. 129].

«He's lifting up lots of **flowers in plastic invisible**, that's what the smell» [6, p. 151].

«Grandma brought me a watercolor set, it's ten colors of ovals in a **box** with an **invisible lid**» [6, p. 233].

Также данное прилагательное используется в значении «невидимый» для описания людей, которых Джек не встречает лично, но знает, что они есть, или которые просто находятся вне поля зрения мальчика:

«The doctors and nurses and Pilar and the **invisible** cleaners aren't sick, they're here to help» [6, p. 144].

«I hear a **kid** shout, maybe in another yard behind the big hedge or else he's **invisible**» [6, p. 201].

Следующие подгруппы – с 3 по 9 – в группе лексико-семантические средства особенно важны, так как они показывают не только особенности речи и степень владения определенными языковыми единицами, но и особенности мышления рассказчика-ребенка, который еще не способен воспринимать переносные значения, его усвоение семантики новых единиц;

3) буквальное восприятие метафор.

Джек испытывает проблемы с пониманием метафор, воспринимая слова буквально. Так, он не может понять, почему полицейский говорит о стервятниках, когда герои сталкиваются с папарацци, ведь никаких стервятников вокруг нет. Он не понимает, что полицейский, называя журналистов стервятниками, имеет в виду, что они готовы нажиться на трагедии Джека и его матери и «слетаются» на трагическое событие как хищные птицы на падаль:

«**Vultures**,” says Officer Oh.

Where?

“No pictures,” shouts the man police.

What pictures? I don't see any vultures, I only see **person faces with machines flashing and black fat sticks**» [6, p. 120].

Также он не понимает, почему в газетной статье его называют «мальчик-бонсай», так как это тоже метафора: искусство выращивания растений бонсай предполагает ограничение их роста для придания маленького размера и нужной формы. Так и Джек был ограничен в Комнате:

«“But that's me, the **Bonsai Boy**.”

“The bouncy what?” She looks at the paper again and pushes her hair out of her face, she sort of groans.

“What's bonsai?”

“A **very tiny tree**. People keep them in pots indoors and cut them every day so they stay all curled up.”

I'm thinking about Plant. We never cutted her, we let her grow all she liked but she died instead. "**I'm not a tree, I'm a boy.**"» [6, p. 270];

4) буквальное восприятие переносного значения.

Помимо метафор Джек испытывает трудности с пониманием переносных значений слов и фраз, которые тоже могут быть метафоричны, а также многозначных слов:

«“Oh,” says the she, “you should have **buzzed**–”

Like bees?» [6, p. 133].

«“I'm going to be **working** with you both for the moment–”

What **working**? I didn't know **kids had to work**» [6, p. 137].

«There's strawberries she says **taste like Heaven, how does she know what Heaven tastes like?**» [6, p.143].

«The she with the apron says, “He's a **doll.**”

I'm not a doll ...» [6, p. 145].

«“At five, they're still **plastic.**”

But I'm not **plastic**, I'm a **real** boy» [6, p. 157].

«“I'm **afraid** so.”

“Why you're **afraid** – » [6, p. 171];

5) буквальное восприятие фразеологизмов.

Фразеологизмы имеют переносное значение, и Эмма Донохью, как и в предыдущих примерах, показывает их непонимание или буквальное понимание мальчиком:

«Anything **ringing a bell?**”

I don't hear any bells» [6, p. 115].

«She's **turned the corner.**”

[...]

“What corner?» [6, p. 199].

«**Gimme five?**”

His plastic hand is up and he's wagglng his fingers, I pretend I don't see. I'm not going to **give him my fingers**, I need them for me» [6, p. 136].

«“What do kids have?”

“Ah, **kids are just full of beans.**”

Baked beans keep me going all right but green beans are my enemy food» [6, p. 209];

б) знание не всех значений лексических единиц.

Иногда Джек знает какое-либо слово, но не знает всех его значений. Например, ему известно выражение «to get lost» («теряться»), но он не знает, что оно может применяться не только по отношению к предметам, что не только предметы теряются сами по себе, но и люди могут что-либо терять. В другом случае, значение существительного «cleaner», которое означает «уборщик», он ассоциирует со сравнительной степенью прилагательного, так как оно ему известно. Проблемы со значением «уборщик» возникают, скорее всего, из-за того, что уборщиков просто нет в Комнате, соответственно, слово в таком значении не используется им или мамой, это его значение неактуально.

«“No, it means he **lost his job,**” says Ma.

I thought **only things could get lost,** like one of our pins from the six» [6, p. 59].

«All our stuff that was ours is locked in Room except my T-shirt that Ma threw in the trash here and it’s gone now, I looked at bedtime, a **cleaner** must have took it away. I thought that meant a **person cleaner than everybody else,** but Ma says it’s **one who does the cleaning**» [6, p. 143];

7) усвоение терминов родства и имен собственных.

Джеку непонятен относительный характер терминов родства: у него не укладывается в голове, что у его Ма тоже есть мама. Это непонимание усугубляется еще тем, что Джек не видит других детей и их родителей, и ему еще сложнее усвоить особенности функционирования таких слов.

«“I came down and I was a kid like you, **I lived with my mother** and father.”

I shake my head. “**You’re the mother.**”

“But I had one of **my own I called Mom,**” she says. “I still have.”

Why she’s pretending like this, is it a game I don’t know?» [6, p. 64].

В сознании Джека «Ма» – это, скорее, имя собственное, так как он всегда так ее называет, не зная о существовании ее имени, потому что ни он, никто было другой в Комнате к ней так не обращается. Свое имя собственное (как и имена предметов в Комнате) он воспринимает как единственное в своем роде и неприятно удивлен тем фактом, что есть и другие мальчики (которых он не видел) с таким именем.

«Near the start, there’s **two words I never saw before**, Ma says they’re **her names** like TV persons have, what everybody in Outside used to call her, **it’s only me who says Ma. My tummy hurts, I don’t like her to have other names that I never even knowed**. “Do I have other names?”

“No, you’re always Jack. Oh, but – I guess you’d have my last name too.” She points at the second one.

“What for?”

“Well, **to show you’re not the same as all the other Jacks in the world.**”

“**Which other Jacks?** Like in the magic stories?”

<...>

I don’t want to share my name» [6, p. 90].

«“And **what’s your ma called?**” asks Officer Oh.

“**Ma.**”» [6, p. 112].

Следующая подгруппа показывает активное освоение новой лексики, что выражается в вопросах и определениях;

8) вопросы о значении слов.

Джек довольно часто задает вопросы маме о значении тех или иных слов и выражений. Как правило, это слова, обозначающие сложные или незнакомые явления и не используемые в повседневной речи, либо слова с переносным значением:

«“Then I’d be **hooked.**”

“**What’s–?**”

“Like stuck on a hook, because I’d need them all the time.”» [6, p. 10].

«“That’s normal.”

“**What’s normal?**”» [6, p. 13].

«“**What’s equinox?**”

“It means equal, when there’s the same amount of dark and light.”» [6, p. 30].

«“I don’t know, a **blowtorch?**”

“**What’s—?**”

“It’s a tool with flame coming out, it could burn the door right open.”» [6, p. 84].

«“**What’s bonsai?**”

“A very tiny tree. People keep them in pots indoors and cut them every day so they stay all curled up.”» [6, p. 270].

Он также задумывается о значении тех или иных выражений, которое не является буквальным и не выводится из суммы его составляющих:

«“Are you tired? You must be tired, Jack. Lord knows I am. Come downstairs and see the **spare room.**”

“**Why is it spare?**”

“That means we don’t use it.”

“**Why you have a room you don’t use?**”» [6, p. 191].

«We go through **the room that’s called the living room, I don’t know why because Grandma and Steppa are living in all the rooms, except not the spare**» [6, p. 191].

«“**Why are places to eat called coffee shops?**”» I ask him [6, p. 209];

9) определение незнакомых слов.

Иногда незнакомым словам и выражениям Джек сам дает определения:

«I remember **manners, that’s when persons are scared to make other persons mad**» [6, p. 145].

«... we walk near the **fountain** <...> so Deana gives her a coin and Bronwyn throws it in the water.

<...>

It must be a **special trash for money that’s too dirty**» [6, p. 186].

«... on the **globe that's like a statue of the world and always spinning**» [5, p. 197].

«Also we go to a **play, that's when adults dress up and play like kids and everybody else watches**» [6, p. 235].

В некоторых случаях он предполагает, что незнакомые слова принадлежат не английскому языку:

«“. . . probably young enough to forget,” he's saying, “which will be a **mercy.**”

That's **thanks in Spanish** I think» [6, p. 157].

Однако чаще в речи Джека мы можем наблюдать определения лексических единиц, которые ему сказали взрослые, иногда это указано прямо, иногда – понятно из контекста. Такие определения, в основном данные мамой Джека и реже другими взрослыми, довольно упрощены, чтобы сделать их понятными для ребенка:

«**Vitamins are medicine for not getting sick and going back to Heaven yet**» [6, p. 10].

«... by the **railway, that's old-fashioned for trains**» [6, p. 42].

«... **dust is tiny invisible pieces of our skins that we don't need anymore because we grow new ones like snakes**» [6, p. 51].

«... a woman bursting like a balloon is just **special effects, that's drawing on computers**» [6, p. 52].

«It's a story all about us and Room and Please send help **a.s.a.p., that means super fast**» [6, p. 90].

В некоторых случаях Джек не называет незнакомое слово, а затем дает его определение, а использует более общие слова («stuff», «thing», «something», «bits»), а также известные ему и обозначает что-то новое описательно, а затем уже иногда дает название и определение, которые ему сообщили взрослые:

«... we make **stuff called icing** but not cold like ice, it's sugar melted with water» [6, p. 20].

«I see **the most coolest thing**, it's **a huge glass with corners but instead of cans and chocolate there's fish alive**, swimming and hiding with rocks» [6, p. 123].

«**There's green crunchy stuff called arugula** that tastes too sharp, ...» [6, p. 143].

«... and **a huge bird** on a trash, Deana says that's just **a gull, they eat anything and everything**» [6, p. 182].

«Grandma comes in with a **stripey thing on like underwear and T-shirt stuck together with beads**, also **a plastic bag** on her head she says **is called a shower cap** even though we're having a bath» [6, p. 213].

«There's **a thing that looks just concrete**, but kids are there squeaking and jumping to get wet, **it's called a splash pad**» [6, p. 232].

4. Синтаксические средства:

а) опущение.

Изображая детскую речь, Эмма Донохью опускает некоторые члены предложения, как, например, подлежащее, сказуемое или и то, и другое сразу; предлоги, суффиксы. При этом, такие опущения могут быть подиктованы как незнанием правил, так и динамичностью речи Джека.

«I wish I didn't whisper five so he heard me, **I wish I didn't anything**» [6, p. 30].

«He's lifting up lots of flowers in plastic invisible, that's **what the smell**» [6, p. 151].

«Colder suddenly» [6, p. 201].

«I'm swinging faster faster higher higher, it's **the strangest thing I ever (done)**» [6, p. 208];

б) неправильный порядок слов.

На синтаксическом уровне примеры нарушения порядка слов можно наблюдать в предложениях, которые являются специальными вопросами с вопросительным словом «why», где вспомогательный глагол должен стоять перед подлежащим, а также в сложносочиненных предложениях, в которых

во второй части должен быть прямой порядок слов и добавлены слова «if» или «whether».

«Why you didn't tell him before ...» [6, p. 31].

«I wonder did Old Nick come in the night» [6, p. 47].

«I wonder did she eat Ma's bit of fish» [6, p. 49];

с) повтор.

В некоторых высказываниях Джека, связанных с некими эмоциональными моментами (побег из Комнаты, например), описывающих восторг мальчика или страх, волнение или передающих динамику, мы можем наблюдать повторение существительных, прилагательных и других частей речи. Данное повторение, на наш взгляд, используется вместо синонимов или усилительного слова «very».

«Moving again. I stay **stiff stiff stiff**» [6, p. 106].

«Ma's in Room still, I want her here so **much much much**» [6, p. 111].

«It's dark but then there's lights **quick quick** like fireworks» [6, p. 120].

«I watch God's face falling **slow slow...**» [6, p. 143].

«I'm swinging **faster faster higher higher**, it's the strangest thing I ever» [6, p. 208].

«... it zooms me **down down down** and it's the coolest thing and scary as well ...» [6, p. 221].

5. Стилистические приемы.

Выделенные нами стилистические приемы могут совмещать две функции: придание художественному тексту выразительности и стилизация речи рассказчика под детскую. В данном романе, как мы считаем, использование звукоподражания, олицетворения и гиперболы в большей степени выполняют вторую функцию, чем первую. Несмотря на то, что текст с их использованием становится более выразительным, в первую очередь, данные приемы направлены на то, чтобы показать, как, по мнению автора, мог бы говорить пятилетний мальчик. Олицетворение, будучи средством стилизации речи рассказчика под детскую, также помогает Донохью

смоделировать особенности детского мышления персонажа, при этом, не просто маленького ребенка, а ребенка, который всю свою жизнь провел в замкнутом пространстве. Сравнение же используется автором, чтобы не только стилизовать речь рассказчика под детскую и смоделировать логику детского мышления, но и сделать текст более выразительным;

а) звукоподражание.

Здесь важно отметить, что цель использования звукоподражаний в художественном тексте, предназначенном для чтения взрослой аудиторией, отличается от цели их использования в тексте детской литературы. Так, в статье, посвященной неологизмам и окказионализмам в детской литературе, отмечается, что для последней «очень важна звуковая мотивация, особенно когда книгу, скорее всего, будут читать вслух» [Роix 2018]. Звукоподражания, в таком случае, будут иметь игровую и юмористическую функции. Однако данные функции неактуальны для взрослого читателя, который не будет читать роман вслух: писатель включает в текст звукоподражательные единицы не для того, чтобы развлечь читателя, но чтобы стилизовать речь рассказчика-ребенка.

Донохью часто использует звукоподражательные междометия для стилизации детской речи. Представлены устоявшиеся звукоподражательные междометия и их вариации и окказиональные. Опираясь на данные Оксфордского онлайн словаря [Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/> (дата обращения 11. 08. 2023)], к традиционным звукоподражательным междометиям мы можем отнести следующие: *whoo, knock, ding, bam, boing, zoom, whee*.

Написание некоторых междометий изменено в целях усиления, однако в них легко угадывается первоначальный, зафиксированный в словаре, источник: *grrrrrrrrr (grrr)*.

Окказиональные междометия показывают творческое отношение рассказчика к языку, оригинальность его восприятия окружающего мира: *floomf, bing, zhung, argbbbbb, weee-ahhh, nnnng, bubble, gurgle, wurble, shickety*

shick, rrrrrpppp. Они могут быть образованы от глаголов, которые обозначают звуки или действия: *thump, scrunch, beep, snap*.

Найденные примеры в зависимости от их значения и текстовых ситуаций использования можно разделить на следующие тематические группы:

1) игры.

Междометия сопровождают речь рассказчика, когда он говорит об играх, часто – подвижных, или какой-то активной деятельности. Как правило, они передают различные звуки, которые возникают при взаимодействии мальчика с предметами, либо звуки, которые издает он сам в процессе игры:

«I'm breathing *whoo whoo whoo*» [6, p. 19].

«I'm a bit jiggly so Ma says let's play Orchestra, where we run around seeing what noises we can bang out of things. I drum on Table and Ma goes *knock knock* on the legs of Bed, then *floomf floomf* on the pillows, I use a fork and spoon on Door *ding ding* and our toes go *bam* on Stove, but my favorite is stomping on the pedal of Trash because that pops his lid open with a *bing*» [6, p. 20].

«Wordy Ball doesn't go as high as Beach Ball did but every time we catch him he makes a loud *scrunch ...*» [6, p. 37].

«The remote is silver and a rectangle, when I wiggle one of the switches with my thumb the jeep's wheels spin *zhhhhung*» [6, p. 54].

«If I flip both the same time, Jeep gets paralyzed like by a poison dart, he says *argbbbbb*» [6, p. 54].

«Sometimes Jeep is tired, Remote turns his wheels *grrrrrrrrrr*» [6, p. 55];

2) воображение.

Данная смысловая подгруппа, можно сказать, является продолжением предыдущей, так как она представлена звукоподражательными междометиями, используемыми авторами в текстовых ситуациях, когда Джек представляет что-то, фантазирует, иногда – во время игры как в первом примере данной группы:

«I'll burst through Skylight into Outer Space and go *boing boing* between each the planets,” I tell her» [6, p. 17].

«In a minute the police are going to come *weee-ahhh weee-ahhh weee-ahhh* and lock those bad guys up in jail» [6, p. 42].

«*Zoom zoom* through the jungle» [6, p. 51];

3) окружающие звуки.

Звукоподражательные междометия часто используются для описания звуков окружающей среды (предметов и животных):

«**Door**'s made of shiny magic metal, he goes *beep ...*» [6, p. 9].

«Also another time there was a thing in the night *nnnnng nnnng nnnng* <...> he was a **mosquito**» [6, p. 10].

«After I flush I watch the tank filling up going *bubble gurgle wurple*» [6, p. 14].

«“Aha,” she says, holding up the little **bag** and shaking it *shickety shick...*» [27].

«**Door** makes his *thump* that means Old Nick's in now» [6, p. 44].

«Then she picks up **Vacuum** who makes it all noisy dusty *wab wab wab*» [6, p. 55].

«I like putting them open and shut like *rrrrrpppp rrrrrpppp*» [6, p. 140];

4) динамика.

Звукоподражательные междометия могут выражать движение, перемещение, изменение состояний:

«I go nearer and *whee* it's gone under Stove so I hardly saw it...» [6, p. 38].

«Then something smashes into Stove, *whaaaaaack*» [6, p. 39].

«Lamp goes off *snap*, that makes me jump» [6, p. 46];

5) эмоции.

С помощью звукоподражательных междометий от лица Джека описываются ситуации, когда мальчик испытывает сильные эмоции, например, волнение и страх, и передают биение сердца:

«My chest starts to go *dung dung dung*» [6, p. 45].

«My chest's going *clang clang*» [6, p. 90].

«My chest's going *dangadandang*» [6, p. 167].

«My chest's going *bang bang bang*» [6, p. 246].

Стоит отметить, что иногда звукоподражательные междометия могут выполнять номинативную функцию. Ниже представлены примеры, в которых междометия выступают в роли существительных или глаголов. Об этом свидетельствуют как положение в предложении (после подлежащего или модального глагола), так и наличие окончания, указывающего на член предложения:

«I can skateboard on Rocker without holding on to her, then I *whee* back onto Duvet and I'm snowboarding instead» [6, p. 5].

«I move my chair to Sink to wash up, with bowls I have to do gently but spoons I can *cling clang clong*» [6, p. 8].

«... Jeep *vrum*s his wheels as loud as he can» [6, p. 55].

«An awful *waah waah* starts, I cover my ears» [6, p. 317].

Частое использование звукоподражаний, в том числе окказиональных, в речи рассказчика не обосновано целью увлечь и развеселить читателя, так как адресатом чтения является взрослый. Создание и употребление Джеком ономатописических междометий показывает его необычное и живое восприятие окружающего мира, лингвистическую креативность. Так как в романе указано, что мальчик читает детские книги, можно предположить, что ономатыпы в его речи появляются под влиянием чтения. Тематические группы, по которым можно распределить найденные примеры звукоподражаний (игры, воображение), или, иными словами, те сферы, в которых они встречаются, подчеркивают юный возраст рассказчика. Таким образом, использование звукоподражательных междометий, которые могут встречаться и в речи взрослых, является в данном случае средством стилизации детской речи;

b) олицетворение.

Э. Донохью создает образ рассказчика Джека, используя олицетворения. Различные бытовые предметы (мебель, техника, комнатные растения, находящиеся в Комнате) воспринимаются главным героем как живые существа, единственные в своем роде. О таком его восприятии мы можем сделать вывод,

исходя из того факта, что наименования всех предметов написаны с заглавной буквы, а вместо неодушевленного местоимения «it» для замены данных существительных используются местоимения «he» и «she» и их производные формы. Кроме того, на факт олицетворения предметов, с которыми взаимодействует главный герой в комнате, указывает то, что существительные, обозначающие данные предметы, используются без артиклей, что свойственно именам собственным.

«...like give **Plant** a cup of water in **Sink** for no spilling, then put **her** back on **her** saucer on **Dresser**...» [6, p. 10].

«The beep beep again, then the click, that means **Door** is open...» [6, p. 105].

Предметам также приписываются характеристики живых существ, или людей, а именно чувства и действия, им свойственные. При этом некоторые сравнения предметов с людьми или животными являются мотивированными, а некоторые – весьма условны. Например, условными сравнениями предметов с живыми существами можно назвать следующие:

«She pulls a **something** out from under her pillow, I think **it** was **hiding** all night invisibly» [6, p. 7].

«**Plant** used to **live** on Table...» [6, p. 10].

«One day when I was four **TV died** ...» [6, p. 11].

«**Bouncy Ball** loves to get lost in Labyrinth and **hide**, I have to call out to **him**...» [6, p. 14].

«Where's the bath **hiding**?» [6, p. 129].

«I wonder if **Rug** misses us ...» [6, p. 146].

Главный герой, используя глаголы действий и состояний, приписывает предметам свойства живых существ, которые живут на столе, а не стоят, умирают, а не ломаются, любят теряться или прятаться, а не просто постоянно теряются, способны скучать.

Звуки также могут описываться через глаголы действий, выполняемых существами. На первый взгляд такое описание похоже на олицетворение, однако это нельзя назвать намеренным использованием стилистического

приема со стороны мальчика. Здесь мы имеем дело с использованием уже известного слова из понятной сферы для описания чего-то нового:

«The **sea** never stops **growling** and it's too big, we're not meant to be here» [6, p. 160].

Предметы у рассказчика также могут испытывать чувства, как их испытывают и люди, что тоже говорит об их одушевленности. Так, например, в одной из сцен главный герой извиняется перед ковром, используя этикетное междометие «sorry» и обращение.

«Sorry, Rug» [6, p. 105].

Объектам окружающей действительности, находящейся за пределами Комнаты, тоже приписываются действия людей.

«... there's a **tree** over me that must have **dropped** the leaf» [6, p. 110].

При этом порой объекты окружающего мира выступают агентами действия, а главный герой – реципиентом. Например, примечательна сцена побега Джека и его первое нахождение за пределами Комнаты в реальном мире. Выбор речевых средств, а именно – олицетворений, выраженных глаголами действия – подчеркивает враждебность окружающего мира для героя и изображает необычное мировосприятие ребенка, который провел всю жизнь в изоляции. Такое восприятие отличается от взрослого даже среднестатистического детского восприятия.

«The **ground breaks my feet smash my knee hits me in the face...**» [6, p. 107].

«Suddenly arghhhhhh the **street bangs me in the tummy hands face...**» [6, p. 109].

Поэтому, кроме выполнения функции стилизации речи героя под детскую и придания тексту выразительности, олицетворения могут передавать особое мироощущение или эмоциональное состояние героя.

Олицетворение бывает мотивированно внешним сходством предметов с живыми существами, а также отображением данного сходства в наименованиях данных предметов, что, возможно, и призывает ребенка

воспринимать их одушевленно. В романе такими предметами являются стойка для сушки белья, которая в английском называется «clothes horse», а также телевизионная антенна – «bunny ears», которую рассказчик называет «Bunny».

«I flat the chairs and put them beside Door against **Clothes Horse**. **He** always **grumbles** and **says** there's no room...» [6, p. 9].

«Ma moves **Bunny** around real slow to better the picture with **his ears** and **head**» [6, p. 11].

Стойке для сушки белья также приписываются действия, свойственные человеку: «ворчит» и «говорит». При этом стоит учесть, что глагол «to grumble» можно перевести как «греть», что, возможно, указывает на звукоподражательное описание предмета.

Внешним сходством с человеческим телом можно также объяснить использование рассказчиком слова «tummy» – «животик» при описании духовки в следующем примере.

«I get to lick the spoon, then Ma puts the cake into **Stove's hot tummy**» [6, p. 19].

Стоит отметить, что олицетворения в речи являются способом изобразить особенности его картины мира. Джек всю жизнь провел в маленьком замкнутом помещении, и поэтому он видит мир не так, как другие дети. Его мир ограничен Комнатой и вещами, которые в ней находятся, а они представлены в единичном экземпляре. Отсюда его восприятие этих вещей не только как одушевленных, но и уникальных: «он не подозревает, что множество объектов одного вида существуют в мире» [Rubik 2014: 221];

с) сравнение.

Нередко в речи Джека встречаются сравнения, которые, на первый взгляд, нельзя назвать маркером детской речи, поскольку сравнения используют и взрослые. Тем не менее, то, как эти сравнения образованы, позволяют нам выделить их использование как средство стилизации речи рассказчика-ребенка. Подобное решение мотивировано тем, что выступает в качестве средства сравнения. В анализируемом романе средства сравнения

отсылают к предметам или явлениям из типичных сфер интереса ребенка. На основании средств сравнения мы можем выделить следующие тематические группы:

1) части тела.

Подобные сравнения показывают познание мира ребенком через уже известную ему и понятную сферу телесного:

«**Balloon** is the driver, she used to be **as big as Ma's head** and pink and fat, now she's **small** like my **fist** only red and wrinkly» [6, p. 33].

«I walk on a **flower** by accident, there's **hundreds**, <...> they're **growing** right in the ground like **hair** on my head» [6, p. 159].

«She comes back with a **round flat thing** that if you squish, it suddenly **opens** like a **mouth** and there's different moneys inside» [6, p. 199].

Использование таких сравнений выглядит, на наш взгляд, правдоподобным, поскольку подчеркивает малый жизненный опыт рассказчика – он знает еще не так много, погружен в не так много жизненных сфер, соответственно, мы видим в его речи отсылки только к чему-то самому первостепенному, детскому;

2) еда.

Продолжение этой идеи наблюдается в сравнениях с едой. Они, как правило, основаны на внешнем ее сходстве с различными предметами:

«... tonight I pick **Checkers** and I'm going to be red. The **pieces** are like **little chocolates**...» [6, p. 28].

«I'm sitting up and unwrapping Rug like I'm a **smushed kind of banana**» [6, p. 107].

«She wraps another third **towel** around her head so it's all **huge** and **pointy** like an **ice cream cone**, we laugh» [6, p. 130].

«There's so many tiny pieces all colors, it's like a **soup**» [6, p. 211].

Примечательно, что абстрактное понятие осознается героем через нечто материальное, что мы можем наблюдать в гастрономическом сравнении:

«I guess the **time** gets **spread** very **thin** like **butter** over all the world ...» [6, p. 215];

3) животные.

Мир животных, как правило, бывает интересен детям, поэтому сравнение предметов с ними так же выглядит правдоподобным. За основу сравнения берется внешний вид животных:

«... with **furriness** all over, like Ma says **dogs** are» [6, p. 10].

«... a million black **braids** like **snakes**» [6, p. 160].

Поведение людей, издаваемые ими звуки, а также звуки, которые издают предметы, сравниваются с поведением животных:

«... **pieces** of our **skins** that we don't need anymore because we **grow new ones** like **snakes**» [6, p. 51].

«... he **bends down** his **legs** so **he's** like a **giant frog** ...» [6, p. 123].

«I never know when **sounds** are going to happen and make me jump. Lots of times I can't see what makes them, some are **tiny** like **little bugs whining** but some hurt my head» [6, p. 145].

«... he **blows** his **nose**. It's way more **louder** than I do it, like **elephants**» [6, p. 161].

«Lots of hours later the *waah waah* means the phone. <...> It **sounds** like **horses**» [6, p. 194].

Как мы уже отмечали, по мнению автора монографии «The Promise of Memory: Childhood Recollection and Its Objects in Literary Modernism», метафоры и сравнения с едой и животными могут удачно быть использованы для создания детской точки зрения в художественных произведениях. Данный факт, а также немалое количество сравнений в речи Джека, где средствами сравнения выступают объекты, связанные с продуктами питания и животными, позволяет нам выделить использование сравнений как одно из средств, которые позволяют автору стилизовать детскую речь рассказчика;

4) предметы.

В упомянутой монографии отмечается важность материального мира вокруг для детей и, соответственно, отражение этого в произведениях, воссоздающих детскую точку зрения: «в детских нарративах доминируют вещи и места, потому что они являются особыми объектами детского интереса. Маленькие дети, несомненно, очарованы миром вещей. <...> Забыв о времени, дети все более пристально сосредотачиваются на пространственном мире, на пространствах вокруг них и, прежде всего, на вещах, существующих в пространстве. <...> Возможно, в результате вещи и места становятся объектами знаменитого детского видения, которое многие авторы детских нарративов хотели бы воссоздать» [Martens 2011: 46].

Подтверждение данной мысли мы находим в речи Джека, различные вещи или явления он сравнивает с предметами повседневного быта.

«At the end I have the **soft bread** because I like to keep it in my mouth like a **cushion**» [6, p. 37].

«I thought **only things could get lost**, like one of our **pins** from the six [6, p. 59].

«... and a small **smoke** goes up like a **silvery ribbon**» [6, p. 204].

«There's more **rain** on me. It's not like a **shower**, softer» [6, p. 239].

Это чаще всего предметы из Комнаты, поскольку жизнь в ней и ее наполняющие составляют основу его опыта:

«... we say the shepherd prayer about **green pastures**, I think they're like **Duvet** but **fluffy** and **green** instead of **white** and **flat**» [6, p. 17].

«I color behind the numbers all different with our five crayons that are blue, orange, green, red, brown, when I'm all done the **page** looks like **Rug** but **crazier**,...» [6, p. 18].

«We look in another museum that's **paintings**, a bit like **our masterpieces** that came with the oatmeal but way way bigger ...» [6, p. 234].

Сравнения объектов с предметами быта из Комнаты имеют важное значение как способ создания мировосприятия ребенка, который всю свою жизнь провел в замкнутом пространстве. После того, как Джек и его мама

покидают Комнату, происходит процесс адаптации мальчика к окружающему миру и социуму. Данный процесс состоит из нескольких составляющих. К таковым, например, относится осознание Джеком множественности предметов одного класса, что происходит не сразу. Долгое время новые предметы Джек постоянно сравнивает с теми, которые были в Комнате:

«Officer Oh sits down beside me on the **ground**. It's **not like Floor**, it's all hard and shivery» [6, p. 112].

«Officer Oh folds the **blue thing** around me, it's **not fleecy gray like Blanket**, it's **rougher**» [6, p. 113].

«I'm watching the shiny bit in the middle, **it's like Mirror but tiny**» [6, p. 114].

Можно сказать, что, с одной стороны, он осознает сходство новых предметов и предметов из Комнаты, но, с другой, для Джека этих сходств недостаточно, чтобы причислить предметы к одному классу, восприятие предметов из Комнаты как единичных и уникальных преобладает. Поэтому одеяло, которое ему дает полицейский и Одеяло из Комнаты не осознаются как предметы, принадлежащие одному классу, первое – это всего лишь вещь, похожая на Одеяло, но назвать ее так же нельзя, так как Одеяло – уникально.

Также в таких постоянных сравнениях можно увидеть процесс познания окружающего мира Джеком через нечто уже ему известное:

«**A shape like Skylight** only in the wall, I know what it is, it's a **sideways window ...**» [6, p. 128].

«**The floor is like Rug but fuzzy** with no pattern and no edges, sort of gray...» [6, p. 128].

В некоторых случаях непонятно, осознает ли Джек вообще, что новые предметы – это не те же самые предметы из Комнаты, только почему-то изменившиеся внешне:

«Ma and me are **in Bed but it's shrunk** and it's getting chilly, the sheet under us and the sheet on us too and **the Duvet's lost her white**, she's all blue...» [6, p. 128].

Можно также отметить, что сравнения новых предметов и предметов из Комнаты – это почти всегда отрицания или отрицательные сравнения, («not like») или противительные союзы («but»): это предметы, не такие как в Комнате, или такие же, но с некими отличиями.

«There's a toilet that's not Toilet and a sink that's twice the big of Sink ...» [6, p. 129].

«Later we go play with Dr. Clay in another new room that has a rug with long hair, not like Rug who's all flat with her zigzag pattern» [6, p. 146].

«In the night in our bed that's not Bed, I rub the duvet, it's puffed-upper than Duvet was» [6, p. 235].

Иногда такие сравнения несут явно негативную оценку, что напрямую указано в тексте (wrong», «disgusting»). В отношении некоторых новых предметов Джек даже замечает, что они нереальны, в отличие от реальных в Комнате:

«Ma sits down in a chair that's not our chairs and lets me in her lap. I try to rock but it's not Rocker. Everything's wrong» [6, p. 120].

«The faucet's like the real ones in Room but wrong shaped» [6, p. 122].

«The glasses are invisible like ours but the plates are blue, that's disgusting» [6, p. 133].

«“Those aren't your real clothes,” I whisper to her» [6, p. 140].

Благодаря этому читатель может понять, что Джеку, привыкшему к единообразию обстановки Комнаты, отличное устройство внешнего мира кажется неправильным и приводит в замешательство.

Возвращаясь к средствам стилизации речи рассказчика-ребенка, отметим также в данной подгруппе примеры, где средством сравнения выступают предметы, представляющие особенный интерес для детей, предметы, с которыми они чаще взаимодействуют. Это карандаши, игрушки, книги, телевизор и т.д.:

«Ma's behind me, I can see my face stuck over hers like a mask we made when Halloween happened» [6, p. 8].

«... our each **ideas jump into our other's head**, like **coloring blue crayon on top of yellow that makes green**» [6, p. 11].

«I **hide** in Under Bed beside Eggsnake **not breathing** even, **flat** like a **page** in a **book...**» [6, p. 63].

«And houses and lights on giant poles and some cars **everything zooming**. It's like a **cartoon** I'm inside but messier» [6, p. 107].

«It's dark but then **there's lights** quick quick like **fireworks**» [6, p. 120].

«**Pictures** in the **window** are like in **TV** but blurrier ...» [6, p. 182];

5) детская субкультура.

В данную группу входят примеры, в которых средством сравнений являются различные персонажи детской субкультуры (книг, мультфильмов, комиксов и т.д.), это зомби, драконы, роботы, монстры, киборги, вампиры, привидения, феи, эльфы:

«... **Ma's** like a **zombie** today and she's not watching even» [6, p. 48].

«... with the **blowtorch** all **fiery** like a **dragon**» [6, p. 85].

«“He looks human, but there's nothing inside.”

I'm confused. “Like a **robot?**”» [6, p.86].

«A **noise** like a **monster** ...» [6, p. 109].

«“The surgeon will put a metal pin in to help the joint work better.”

“Like a **cyborg?**”» [6, p. 125].

« They're **tiny**, like **fairies**» [6, p. 132].

«I think **they're invisible** like **elves**» [6, p. 143].

Мы также видим отсылки к детским играм (известным и придуманным Ма и Джеком):

«“He put a blindfold on me—”

“Like **Blindman's Buff?**”» [6, p. 73].

«I think he's talking to his phone. It's like **playing Parrot**, I know the words but I don't know what they mean» [6, p. 112].

Отдельно стоит выделить сравнения, где упоминаются конкретные персонажи известных детских книг («The Wizard of Oz»), комиксов, мультфильмов (Superman), сказок («Rumpelstiltskin»), песен («Lavender Blue»):

«I go even **fasterer** like **Superman flying**» [6, p. 15].

«It would be cool to sometimes **go smaller** again and sometimes **bigger** like **Alice**» [6, p. 33].

«I'm so tired I'm going to **rip in two** like **Rumpelstiltskin** did at the end» [6, p. 56].

«“...they'll get mad and they might try and **take his house away.**”

<...>

“With Old Nick inside it,” I ask, “like **Dorothy** when the **tornado picked her house up?**”» [6, p. 98].

«At the bottom Ma ties up my robe again so we're still the **king** and the **queen** like “**Lavender's Blue**”» [6, p. 133].

Можно считать такие сравнения отсылками к детским прецедентным феноменам. Они кажутся нам удачными средствами, поскольку указывают на юный возраст рассказчика;

б) природа.

Немногочисленную подгруппу составляют сравнения с объектами природы. Их малое количество кажется логичным, так как Джек долгое время не мог находиться за пределами Комнаты:

«His **teeth** are smiling like **snow**» [6, p. 127].

«She squeezes up her **mouth**, it's got **lines** around it like **sun rays**» [6, p. 201];

d) гипербола.

Гиперболы, передающие яркое и эмоциональное мировосприятие Джека, его удивление и восторг, а также негативные эмоции, в его речи выражаются разными способами. Часто это прилагательные в превосходной степени в сочетании со словом «ever» или фразой «in the world»:

«Then **the wonderfulest thing**, Mouse puts his mouth out, it's pointy» [6, p. 27].

«I let out **the biggest horriblemest** cough **ever**» [6, p. 82];

«We stand beside Table and look up, there's **the most hugest round silver face of God**» [6, p. 88].

«We buy ice cream that's **the best thing in the world ...**» [6, p. 232];

В речи Джека можно встретить слово «super» перед прилагательными (иногда вместе со словом «extra» или в качестве приставки в слове «supersonic») в значении «очень». На наш взгляд, его использование передает детскую непосредственную манеру говорить, особенно в сочетании с прилагательным «cool»:

«She doesn't have many soft bits but they're **super soft**» [6, p. 11].

«He burst by accident when I kicked him against Cabinet **super fast**» [6, p. 25].

«I bet he never comes back, that would be **super cool**» [6, p. 63].

«I try the syrup, it's **super extra sweet**, I drink a whole little tub before Ma stops me» [6, p. 145].

Также для преувеличений используются числительные hundred(s)», «thousand(s)», «million(s)». Как правило, данные числительные используются героем в значении «много», «очень много», «долго».

«We have **thousands of things** to do every morning ...» [6, p. 8].

«I look up past her head at Shelf, she could fit **hundreds** more **books** ...» [6, p. 21].

«Yeah, I climb on Table and on our chairs and on Bed **thousands of times**» [6, p. 144].

«I zoom it for **thousands of hours** so my legs will get super strong ...» [6, p. 151].

Подобные гиперболы, выражая большое количество или большой размер чего-либо, передают восторг или удивление Джека.

«... **millions of times bigger** than the ants or Spider» [6, p. 20].

«... he brung us **the million chocolates** ...» [6, p. 43].

«In the library live **millions of books** we don't have to pay any moneys for» (158).

«Next time we can have different **flavors**, there's **hundreds**» [6, p. 170].

«There's **hundreds of different foreign ways to talk**, that makes me **dizzy**» [6, p. 171].

Приведенные примеры преувеличений важны также как характеристика мировосприятия Джека. После Комнаты, где не было других людей, кроме него и мамы, и было совсем мало вещей, большое количество чего-либо, разнообразие поражает мальчика.

Преувеличения, выраженные числительными, также используются, когда речь идет о времени, когда что-то происходит слишком долго:

«... it takes her **hundreds of hours** to find me» [6, p. 47].

«After **hundreds of hours** Ma's standing me up, I'm all wobbly» [6, p. 90].

«It goes on for **hundreds of hours**» [6, p. 124].

Помимо этого, гиперболизированные высказывания передают широкий спектр эмоций, как положительных, так и отрицательных. Например, так выражается волнение Джека, когда полицейские проникают в Комнату, чтобы спасти его мать. Сам Джек при этом ждет ее появления снаружи, переживая, что что-то плохое могло произойти:

«I'm looking for **hundreds of hours**, my eyes get prickly» [6, p. 86].

Гиперболой же выражается тоска Джека по маме, он скучает по ней, пока живет у бабушки, а мать находится в больнице:

«I keep adding it up to check, because it feels like a **million years** and Ma's still not coming for me» [6, p. 214].

Когда Джеку скучно в Комнате, он также выражает это преувеличениями:

«There's **hours and hours, hundreds** of them» [6, p. 36].

«I roll up the end of Rug and let her flop open again, I do that **hundreds of times**» [6, p. 50];

Более сильные отрицательные эмоции, такие как страх и раздражение, тоже выражаются гиперболами:

«I wait **hundreds of hours** but Ma doesn't come for me» [6, p. 58].

«I've heard that **millions of times**» [6, p. 52].

«... maybe we should be getting home for lunch. It takes **hundreds of hours** and my legs are breaking» [6, p. 196].

Кроме того, гиперболы выражают самоуверенность Джека или гордость за себя, преумножение его знаний, умений и опыта:

«Today I'm **the most loudest ever** because my lungs are stretching from being five» [6, p. 33].

«Yeah, well I've got **millions of brains** for puzzling» [6, p. 69].

Выделенные нами стилистические приемы могут совмещать две функции: придание художественному тексту выразительности и стилизация речи рассказчика под детскую. В данном романе, как мы считаем, использование звукоподражания, олицетворения и гиперболы в большей степени выполняют вторую функцию, чем первую. Несмотря на то, что текст с их использованием становится более выразительным, в первую очередь, данные приемы направлены на то, чтобы показать, как, по мнению автора, мог бы говорить пятилетний мальчик. Олицетворение, будучи средством стилизации речи рассказчика под детскую, также помогает Донохью смоделировать особенности детского мышления персонажа, при этом, не просто маленького ребенка, а ребенка, который всю свою жизнь провел в замкнутом пространстве. Сравнение же используется автором, чтобы не только стилизовать речь рассказчика под детскую и смоделировать логику детского мышления, но и сделать текст более выразительным.

б. Графические средства.

Графический прием в романе используется как основной и дополнительный. В качестве основного используется курсив для выделения незнакомых и сложных для Джека слов. Он же используется как дополнительный для выделения в тексте звукоподражательных междометий. Дополнительным так же является написание слов с заглавной буквы;

а) написание слов с заглавной буквы.

Как уже было отмечено, в речи Джека часто встречаются олицетворения, поскольку предметы в Комнате Джек воспринимает как живых и единственных в своем роде. С помощью написания слов, обозначающих предметы, с заглавной буквы подчеркивается уникальность и одушевленность этих предметов в сознании Джека. Все это позволяет утверждать, что «Джек не видит разницы между обычными нарицательными именами, такими как “стол”, и именами собственными, поскольку он воспринимает их как относящиеся к уникальному знаку, а не к типу или категории объектов» [Caracciolo 2014: 186]. Так как примеры олицетворения уже были приведены ранее, укажем только один:

«...like give **Plant** a cup of water in **Sink** for no spilling, then put **her** back on **her** saucer on **Dresser**...» [6, p. 10];

b) использование курсива.

Курсивом выделяются звукоподражательные междометия, что помогает показать их отличие от остальных слов, передает, возможно, их более яркое восприятие Джеком и подчеркивает окказиональный, творческий характер.

Таким же способом выделяются испанские слова и фразы в речи Джека и его матери. Их наличие объясняется влиянием его любимой телевизионной программы «Dora the Explorer», в которой героиня иногда говорит на испанском языке. Написание испанских слов курсивом подчеркивает необычность и инаковость этих слов в восприятии Джека, отличие от слов английского языка:

«Dora says bits that aren't in real language, they're Spanish, like *lo hicimos*» [6, p. 12].

«“It means it's OK. *No hay problema.*”» [6, p. 16].

«Mary's there too, she's cuddled in her Ma's lap that's Baby Jesus's Grandma, like Dora's *abuela*» [6, p. 22].

«I bet it's going to be *delicioso* with candles the same number as me and on fire like I've never seen for real» [6, p. 26].

Другая группа выделенных курсивом слов представляет собой новые, сложные и непонятные для ребенка слова и фразы, которые он слышит в речи взрослых, и надписи:

«... Ma finds hard words to test me from the milk carton like *nutritional* that means food, and *pasteurized* that means laser guns zapped away the germs» [6, p. 41].

«He and Ma talk about stuff like why she can't get to sleep, *tachycardia* and *re-experiencing*» [6, p. 136].

«Ma shows Dr. Clay her homework, they talk more about not very interesting stuff like *depersonalization* and *jamais vu*» [6, p. 146].

«She's chewing her mouth. They talk about *social reintegration* and *self-blame*» [6, p. 157].

Таким образом, как показывает анализ, для стилизации речи рассказчика Джека под детскую Э. Донохью привлекает целый ряд речевых средств и стилистических приемов, а также использует графику.

2.3. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе М. Сакс «All the Lost Things»

При создании детской речи рассказчицы Долли используется не так много средств: отсутствуют девиации на фонетическом и синтаксическом уровнях, однако имеются особенности построения предложений. В основном используются средства морфологического и лексико-семантического уровня.

1. Морфологические средства;
 - а) словотворчество.

Через образование новых слов путем словосложения в речи рассказчицы Долли автор романа изображает лингвокреативность ребенка. В предложениях такие окказионализмы выполняют синтаксические функции определений или дополнений. Первые можно разделить на подгруппы в зависимости от их составляющих:

1) существительное и существительное:

«...and there were people everywhere and balloons and delectable **chocolate-marshmallow-spun-sugar** smells ...» [9, p. 88];

2) существительное и наречие:

«We drove in the **almost-dark** and ...» [9, p. 60].

«Maybe it would be a **forever-scar** on his face, to make him remember me every day» [9, p. 188];

3) существительное и числительное:

«By the time we got to the counter, the **one-leg** man was gone» [9, p. 56];

4) прилагательное/причастие и существительное:

«It was a sunny and **blue-sky** beautiful day ...» [9, p. 50].

«...where the black **fuel-eating** box was lying» [9, p. 72].

«I looked at Dad's nice head and **tiny-bit** balding hair» [9, p. 58].

«My **best-treasure** horse» [9, p. 116].

«That meant it wasn't going to be a **gold-star** day» [9, p. 174]

«... a **swampy-looking** river in front of us» [9, p. 179];

5) прилагательное и прилагательное:

«... because I am not **skinny-small** like she is, I am **wobbly-soft** like a marshmallow» [9, p. 43].

«...I'm so sorry for my **silly-stupid** plan ...» [9, p. 100].

«She was **skinny-bony** and ...» [9, p. 106].

«“She's my most **special-precious** thing,” I said» [9, p.109].

«He looked at me with that **funny-strange** expression on his face ...» [9, p. 136];

6) прилагательное и наречие:

«... in case it woke Dad from his **fast-asleep** sleep» [9, p. 36].

«The clerk from last night was wearing the same **too-tight** T-shirt...» [9, p. 105].

«She was walking very quickly, even in the **too-big** shoes» [9, p. 107];

7) числительное и прилагательное.

Отдельного внимания заслуживают сложные слова, состоящие из порядковых числительных «first», «second», «third» и прилагательных «good» и «bad» в превосходной степени. Они имеют семантику оценочности. Такие слова описывают любимые и нелюбимые вещи Долли, намекая на наличие некоего зафиксированного в сознании девочки списка лучших или худших (или, скорее, любимых и нелюбимых) животных, еды и т.д. Имея оценочное значение, данные слова передают эмоциональность ребенка:

«...about elephants, which are my **third-best** animals after wolves and then tigers» [9, p. 38].

«Everyone knows they're my **second-best** breakfast after French toast» [9, p. 40].

«Being away from home is the **first-worst** thing in the world ...» [9, p. 69].

«My **first-best** collaboration of ours is called MAGICALAND ...» [9, p. 103].

Иногда окказионализмы образованы от целых фраз и представляют собой голофрастические конструкции:

«A lot of her behavior is bad, like when she has a bunch of **CAN'T GET OUT OF BED** days ...» [9, p. 40].

«And not just a few **browny-turning-a-little-green** trees ...» [9, p. 50].

«Now we snuggle down and Mom gives us bedtime Mom cuddles and the special **good-night-sleep-well-with-no-bad-dreams** kisses» [9, p. 97].

В основе таких фраз могут лежать идиоматические и устойчивые выражения («for real», «in the olden times/days», «puppy-fat», «sly fox»):

«Yeah, and we're going on a **for-real** adventure» [9, p. 11].

«It was funny-looking, like an **olden-day** town from the movies and not like anything at home» [9, p. 41].

«It's a **SLY FOX** word ...» [9, p. 85].

«I put a hand to my **puppy-fat** belly» [9, p. 88].

Вторая группа окказионализмов, образованных путем сложения двух существительных, в предложении выполняет функцию дополнения:

«I breathed my **breath-steam** onto the window and made a nose print in the glass» [9, p. 29].

«Dad did the **fist-making** with his hands on the steering wheel» [9, p. 81].

«... or a special **stomach-voice** that said ...» [9, p. 124].

«*We will always stay together*, I said in my **head-voice**» [9, p. 136].

«Birney jumped up to give me a **dog-hug**, and Hank shook my hand» [9, p. 171].

Окказионализмы могут заменять уже существующие слова и словосочетания («mental note», «dimples»):

«I made a **head-note** ...» [9, p. 36].

«She smiled at me and I saw that she had those special **dimple-holes** in her cheeks ...» [9, p. 44].

Написаны указанные окказионализмы, в основном, через дефис, иногда – раздельно, заглавными буквами, что в романе обычно указывает на то, что это чужая речь, о чем мы скажем далее.

Некоторые речевые новации Долли носят несистемный характер и являются единичными. Например, она создает глагол на основе существительного «tattletale» с помощью конверсии, новое слово на основе существительных «raven» и, возможно, «raptor», существительное «sad» с помощью усечения суффикса -ness или существительное на основе прилагательного «sad» также с помощью конверсии:

«Mom doesn't care if the neighbor Mrs. Mistry sees us and **tattletales** to Dad» [9, p. 123].

«“Do you see that bird?” <...> “It's a black-hearted **ravenator**...” I said» [9, p. 130].

«Her eyes were the same color as Dad's with just the same amount of **sad** living inside them. I didn't know you could get someone else's **sad** from them, but I guess it's like hair or dance talent» [9, p. 184].

2. Лексико-семантические средства:

а) усвоение семантики лексических единиц;

1) замена слов.

Одним из способов, который М. Сакс использует, чтобы подчеркнуть юный возраст Долли, является включение в ее речь существительных и местоимений с широким значением. Они заменяют неизвестные девочке слова, которые называют предметы, не используемые ею в повседневной жизни и, следовательно, не входящие в ее активный словарный запас. Существительные и местоимения «pieces», «something», «thing», «box», «stuff» самостоятельно или в составе словосочетаний используются для номинации перхоти, слабительного средства, пинцета для выщипывания бровей, косметологических процедур, автомобильного навигатора, алкогольного напитка и оружия:

«... a lot of **flaky white pieces** on her scalp ...» [9, pp. 16–17].

«... and then a commercial for **something that helps you go to the toilet** [9, p. 32].

«...when she plucks my eyebrows with the **metal pincher thing** ...» [9, p. 37].

«... and that **thing** where she comes home with **puffy shiny lips** or a **very stiff face**» [9, p. 40].

«... break into part of the dashboard. He grunted and pulled out a **small black box** ...» [9, p. 71].

«... a glass of the **golden stuff** that comes in the **glass bottle**» [9, p. 163].

«...and two guns and **something** else that was probably a **cannon** or a **zombie-destroyer**» [9, p. 170];

2) определения.

В речи Долли присутствует объяснение значения слов и выражений:

«... it was MARVELOUS which is like excellent but way better» [9, p. 30].

«...we collapsed into STITCHES, which is when you laugh so hard you burst open and need to be sewn back together again» [9, p. 31].

...they were GREEN WITH ENVY which is what happens when you are so jealous it makes you want to throw up» [9, p. 125].

Также Долли воспроизводит определения, которые ей сообщил кто-то другой:

«**Dad told me** that a forge was a special fire that could burn hot enough to bend metal» [9, p. 60];

3) незнание семантики.

Она также может честно заявлять о том, что не знает значения каких-то слов и выражений:

«She calls this one **BENEATH HIM** and **HUMILIATING**, **whatever that means**» [9, p. 67].

3. Синтаксические средства.

На синтаксическом уровне в речи Долли не представлены ошибки и нарушения. Однако в ее речи часто встречаются очень длинные сложные предложения, с сочинительной и подчинительной связью. Вот лишь один из множества подобных примеров:

«Anyway, I was **THRILLED IN PIECES and** when Dad strapped me in with the seat belt I didn't tell him that I could do it myself since **FOREVER because** I was too busy spinning around in my brain thinking **about where** we could be going and **what** exactly an adventure was and **how come** we were taking one **JUST LIKE THAT** on an ordinary and regular Saturday morning with no special plans marked with a red pen in the family calendar of **ENGLISH COUNTRY GARDENS that** stays in place on the refrigerator with three magnets **that** look like cookies but taste like plastic so don't even try them» [9, p. 9].

Также встречаются предложения, где преобладает сочинительная связь:

«**Because of** being advanced, I can spell very tough words like **PALEONTOLOGY** and **PHOSPHATES and** I know how to stop someone from choking to death **and** I can also make a fire from rubbing sticks together, **even though** I never tried it for real yet, **but** I can still do it anytime I might need to. I am also good at Math and remembering all the countries **and** I know magic tricks like making coins appear out of people's ears **and** I can cast spells **that** are sometimes

good and a few times bad **but** only if someone deserves it like YOU KNOW WHO» [9, p. 13].

Подобное выстраивание предложений позволяет воссоздать детскую речь и детское мировосприятие. Получается образ ребенка, активно и эмоционально воспринимающего окружающий мир.

4. Стилистические приемы.

а) звукоподражание.

В речи Долли немало звукоподражательных лексических единиц. Они могут передавать звуки, которые издают приборы, машины, объекты окружающей среды, выступая в качестве определений или междометий.

«The **air conditioning** made a **pat-pat-pat** sound ...» [9, p. 34].

«I kicked my sneakers into the gravel drive so they could crunch the stones **crunch, crunch**, like they were munching up a delicious breakfast» [9, p. 68].

«He started the **engine**, and it made a **chug-a-chug-chug** noise» [9, p. 129].

«... to turn the **wipers** off. **Screech-scratch, screech-scratch**» [9, p. 152].

Также такая лексика (междометия и глаголы) может передавать звуки, издаваемые людьми:

«... you just whack them **HI-YAH** like that with your elbow» [9, p. 16].

«He **did** that **thing** with his **jaw** again. **CLICK CRACK**» [9, p. 72].

«Dad **click-cracked** his **jaw**» [9, p. 128].

“Or maybe I’ll **sneeze** and it will **shoot** right out. Like **ACHOO, PLONK.**”» [9, p. 141].

По данным Оксфордского онлайн словаря [Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/> (дата обращения 11. 08. 2023)], звукоподражания представляют собой существующие звукоподражательные междометия («achoo») и их модификации («click-crack»), образованные от них прилагательные («pat-pat-pat»), а также междометия и прилагательные, образованные от звукоподражательных глаголов («crunch», «chug-a-chug-chug», «screech-scratch», «click-crack», «plonk»), окказиональные междометия («hi-yah»). Некоторые звукоподражательные междометия

используются в номинативной функции («pat-pat-pat», «chug-a-chug-chug», «click-crack»);

б) гиперболо.

Главной характеристикой речи рассказчицы Долли является частое использование гипербол:

«My mouth **fell TO THE FLOOR**» [9, p. 72].

«...and that is **one hundred percent FACTUALLY TRUE**» [9, p. 138].

Гиперболы могут быть выражены разными способами. Часто это прилагательные в превосходной степени в сочетании с фразами «in the world», «in/of one's life», «in one's whole life» и словом «ever», при этом они показывают как положительное, так и негативное отношение Долли к чему-либо:

«Some of **the WORST WORDS in the world** are divorce, Los Angeles, and depressed ...» [9, p. 13].

«... it's **the best** treasure I have **ever** seen» [9, p. 17].

«“Dad,” I said, “probably this is **the best day of my whole entire life**” [9, p. 25].

«...make us the leading dancers for Swan Lake, which has **the best and most beautiful** costumes of all the ballets **in the world**» [9, p. 27].

«It was **the most delicious** of everything I **ever** ate **in my whole life** ...» [9, p. 138].

Гиперболы выражаются через использование числительных «hundred(s)», «thousand(s)», «million(s)», иногда так же в сочетании со словом «ever» и фразой «in one's life». Благодаря им речь рассказчицы становится более яркой, эмоциональной и живой. Подобные преувеличения, выражая большое количество чего-либо или большой размер, зачастую передают восторг или удивление девочки, пораженной большим количеством чего-либо:

«There were **MILLIONS of trees** everywhere, maybe more than I **ever** saw before **in my life** all at once» [9, p. 26].

«...the library has a series of **the best books in the world** called ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA and each one has a **million different facts** inside...» [9, p. 61].

Гиперболы также выражаются словами «forever» и «never»:

«... and it was a double treat because Dad was all for me and that **ALMOST NEVER PROBABLY EVER** happens» [9, p. 14].

«I sat down and waited until I was empty. It took **forever**» [9, p. 24].

«...if he spilled that very strong glue that can stick your fingers together **FOREVER ...**» [9, p. 35].

Преувеличения встречаются, когда Долли описывает свои ощущения, например, голод:

«“A **thousand** cookies!” I said. “I could eat a **thousand.**”» [9, p. 109].

Гиперболические высказывания с числительными передают широкий спектр эмоций, как положительных, так и отрицательных:

1) радость:

«Inside my stomach, I had **ONE THOUSAND butterflies**» [9, p. 10].

2) грусть:

«I wish he could spend **hundreds of hours** playing games with me ...» [9, p. 21].

3) тоску по кому-либо или чему-либо:

«Actually it felt like a **thousand years**. A **thousand** bad years of tears and plagues and very bad things» [9, p. 179].

4) скуку:

«It felt like **hundreds of hours** had passed» [9, p. 57].

5) раздражение:

«Dad **took forever** to make my wooden one because he is good at being **DISAPPOINTING**» [102].

Гиперболы позволяют показать гордость и даже самоуверенность Долли, ее преумножение своих знаний и опыта:

«I know **millions of words** but not all of them are nice» [9, p. 13];

«... I knew that was the way you go to get to Manhattan because I have been **HUNDREDS** of times with Mom» [9, p. 17];

«He'll be clapping **the loudest** because he hasn't seen me dance ballet in a long time and he will get a **big surprise** and a **gigantic burst of PROUDNESS** to have such a graceful and talented daughter called ME» [9, p. 27].

Преувеличения в речи Долли могут появляться в текстовых ситуациях игры, отражая фантазию ребенка и склонность к выдумыванию:

«We used the glass cups from the bathroom and pretended that I was a grownup lady with creamy-colored skin who worked in an ice-cream parlor that was inside a hotel. There were **ONE THOUSAND** flavors to choose from and also **hundreds** of toppings like sprinkles and caramel chunks and M&Ms,...» [9, p. 31].

Преувеличения наблюдаются в высказываниях о том, насколько старыми являются предметы или о возрасте людей. С помощью подобных высказываний стилизуется детское восприятие мира, при котором люди или предметы воспринимаются очень старыми, хотя это не совсем так:

«It (the bed – прим.) squeaked and squished in the middle like it was **one hundred years old** and dying of tuberculosis» [9, p. 95].

«I stomped off to examine another tree. “This one is a **million years old**,” I said» [9, p. 144].

«She was **old** but **not ONE HUNDRED YEARS OLD** like the grandmas in Pop's nursing home, maybe **only ninety or eighty-five**» [9, p. 183].

К гиперболическим высказываниям можно отнести усиление каких-либо качеств в речи Долли, которое передается с помощью повторения слова «very»:

«I was **very, very** sleepy and my eyes were already trying to close themselves» [9, p. 33].

«...and everyone looked **very, very** happy, like they were in a movie or a reality TV show» [9, p. 47].

«He is the **WORST** person in the world and that isn't **EXAGGERATING** it's **very, very** true» [9, p. 58];

с) сравнение.

Довольно часто можно встретить в речи Долли сравнения, которые отражают ее детское мировосприятие и юный возраст. Как и в случае с романом Э. Донохью, это происходит за счет того, что в качестве средств сравнения используются слова, описывающие, как правило, материальные предметы из области повседневной жизни ребенка (игрушки) или что-то, связанное с типичными сферами интересов детей (чтение, просмотр телевизора, животные и т.д.). Мы можем выделить следующие тематические группы сравнений, которые во многом совпадают с теми группами, которые мы указали при анализе речи рассказчика романа «Room»:

1) еда.

Сравнения с едой основаны на внешнем сходстве объекта и средства сравнения, за основание сравнения могут быть взяты текстура («butter», «Jell-O», «marshmallow»), размер («peas»), цвет («flour»):

«... and her **skin** was **creamy** and **smooth** like it was made from **butter**» [9, p. 29].

«Inside I was **shaking like Jell-O...**» [9, p. 16].

«... I am **wobbly-soft like a marshmallow**» [9, p. 43].

«... their **brains** were **tiny like peas** and even smaller than their tiny hands» [9, p. 56].

«He had a wobbly belly and very **pale skin** like he got dipped in **flour**» [9, p. 89].

Средством сравнения могут быть также действия, совершаемые с едой («to suck», «to make scrambled eggs»):

«Her ponytail was in her mouth and she was **sucking** on it **like it was a piece of candy ...**» [9, p. 106].

«I don't remember. It's all fuzzy up there. **Like someone is making scrambled eggs with my brain**» [9, p. 170].

Примечательно, что еда, с которой девочка сравнивает что-либо, может также быть маркером ее возраста, так как это не только обычная еда («butter»,

«peas», «flour», «scrambled eggs»), но и еда, привлекательная именно для детей (как правило, что-то сладкое: «Jell-O», «marshmallow», «candy»);

2) животные.

Средствами сравнения в речи рассказчицы часто выступают животные. Анималистичные сравнения можно разделить на подгруппы согласно тому, что является объектом сравнения. Так, внешность людей может сравниваться с тем, как выглядят животные:

«She had **beady black eyes** like a **cruel and hungry shark**» [9, p. 110].

«I touched my hair. <...> It was **sharp and spiky**, like a **Stegosaurus**» [9, p. 150].

С животными на основе их сходства также сравниваются предметы:

«**The blue X** looked like a **bird trying to fly away**» [9, p. 172].

Помимо внешности, действия и образ действий людей также вызывают ассоциации с животными:

«... beard that he **stroked** with his hand like it was a **pet cat**» [9, p. 91].

«Shayna **ate** like she was a **starving stray dog** who hadn't seen food in a hundred days» [9, p. 112].

«I **clamped on tighter**, like a **koala on a eucalyptus tree**» [9, p. 188].

К этой же подгруппе мы можем отнести сравнения действий, связанных с речью или изданием звуков со звуками, которые издают животные:

«... Darlene came over to me **clucking** like a **chicken**» [9, p. 66].

«... and **hissed** at her like a **snake**» [9, p. 82].

«Dad **sounded** like a **pig** who belonged in a pigsty instead of a bed» [9, p. 104].

Наконец, даже абстрактные понятия такие, как эмоции, также осознаются через сравнения с животными:

«... he **looked** at me with **wild eyes** like an **animal trapped in the forest who has to chew off its own paw to get away**» [9, p. 35].

«Dad's eyes were **frightened** eyes again, like the **coyote in the trap**» [9, p. 114];

3) предметы.

В речи рассказчицы романа «All the Lost Things» часто встречаются сравнения, средствами которых выступают различные предметы. Такие сравнения мы также, как и сравнения с животными, можем разделить на подгруппы в зависимости от объекта сравнения. С предметами сравнивается внешность и запах людей:

«Dad's **arms** around her were **big** and **solid**, like one of those **Life Saver floats** you throw to a drowning person in a lake» [9, p. 123].

«...her **skin** up close was **crinkly** in places like an **old tissue**» [9, p. 184].

«... **he** was very **tall** with **long** and **thin bones**, like a **scarecrow**» [9, p. 185].

«... **he STANK** like the **garbage truck** when it's sitting in the street waiting to gobble up the trash» [9, p. 98].

Предметы сравниваются с другими предметами на основе их внешнего сходства, а также действий, которые с ними выполняют:

«Dad had left a bunch of **bills** on the table, all **scrunched up** like **old tissues**» [9, p. 105].

«He grunted and pulled out a **small black box** which he looked at for a second before he **hurled** it into the trees like it was a **football**» [9, p. 71].

В эту же группу можно отнести сравнения, где средством сравнения выступают игрушки или головоломки:

«**She** had a **pretty face** with **blue glassy eyes** like a **doll**...» [9, p. 29].

«**He looked like** all the air was running out of him, like **balloons** the week after your birthday» [9, p. 30].

«Everything felt upside-down but not like in the **fun picture** where you have to spot what's wrong» [9, p. 179];

4) тело человека.

Данная группа сравнений тоже представлена довольно многочисленными примерами, где объектами сравнения являются, в основном, предметы, а также части человеческого тела. Они же могут выступать и средством сравнения

наряду с их свойствами и функциями, а также действиями, совершаемыми людьми, процессами, связанными с человеческим телом:

«I stood in front of the **machine** and tried to push the **bill** into the slot. It **spat it back out**. I tried again and it did the same thing, like **someone sticking their tongue out at me**» [9, p. 106].

«Her **knees turned in** as she walked, like they were **trying to kiss** each other» [9, p. 107].

«I ate my fries and pulled the **bacon** off my cheeseburger. It was **pink** and **shiny**, like a **tongue**» [9, p. 112].

«... the **red blood smeared** like **paint** ...» [9, p. 146].

«... but the **car** just **made a gurgling spluttering sound**, like it was a **person running out of air and coughing** out the last breath it would ever take» [9, p. 156].

«My **heart** was **racing** so **fast** it felt like it **wanted to run away**» [9, p. 158];

5) телевидение.

Немало сравнений в речи Долли связано с просмотром телевидения; средством сравнения могут выступать телевизионные программы, реклама, знаменитости, персонажи мультфильмов:

«“Your **voice** is **lovely**,” she said, “like an angel or a **world-famous pop star**.”» [9, p. 17].

«... everyone looked **very, very happy**, like they were **in a movie or a reality TV show**» [9, p. 47].

«We passed by a row of **houses**, and some of them were **fancy** like **from a TV show** where a big family lives inside one house and laughs a lot ...» [9, p. 52].

«He would be like **the man in the TV commercial** who has a before picture of him looking sad and then an after picture of him looking **OVER THE MOON**» [9, p. 76].

«His eyes were **friendly** like a **cartoon dog** who licks your hand and chases naughty cats up trees» [9, p. 159].

«Maybe because of his **muscles** he was more like **Batman** than a genie...» [9, p. 159].

Использование подобных сравнений выглядит правдоподобным, поскольку дети, как правило, довольно много смотрят телевизор, телевидение предстает в данном случае сферой интереса детей. Отсылки к мультфильмам являются при этом маркерами возраста героини;

б) детские развлечения.

Следующие примеры сравнений мы решили объединить в одну большую тематическую группу вместо нескольких, так как в рамках небольших групп они немногочисленны. Средствами сравнений выступают, например, герои детских художественных произведений:

«...**he helped me** figure out the faucet and make sure the water was not too hot or too cold but just right, like **Goldilocks** from the book Mom used to read to me before bed» [9, p. 64].

«I liked Hank right away because **he** was like a **magical genie** in a **storybook** who flies down and grants you your special wish» [9, p. 159].

Основанием для отнесения найденных примеров в одну тематическую группу послужил также тот факт, что иногда сложно четко разделить примеры сравнений на тематические группы, так как не совсем понятен их источник. Не всегда ясно, идет ли речь о героях художественных произведений для детей или мультфильмов:

«They were bright blue and glassy and sharp, like she was an **ice princess**. Or a **lady wizard**» [9, p. 108].

«He had turned **white** and **still** like a **ghost**» [9, p. 181].

Сюда же мы отнесли примеры, которые отсылают читателя к сфере деятельности, которая может быть интересна детям («magic trick») или более актуальна для детей («snow angel»):

«She **pulled a handkerchief out** of her bra like a **magic trick** and spat into it» [9, p. 127].

«Dad and I floated and **floated, like two snow angels** on the water» [9, p. 136];

7) природа и географические объекты.

Данные примеры мы так же объединили в одну более крупную тематическую группу. Средствами сравнения здесь выступают объекты живой («flowers») и неживой («sun», «ice») природы, а также географические объекты («island», «city»). За основание сравнения, в основном, берется размер и внешнее сходство:

«The **bed** was **gigantic**, like an **island** made out of a mattress but only for me» [9, p. 33].

«Inside, the Walmart was **as big as a whole city** and very **bright** like **you were standing in the sun**» [9, p. 47].

«... new **houses**, all **ready to be planted** in the ground like **spring flowers**» [9, p. 58].

«Their **bodies** were **dropped** around the ground like **petals** when they **fall off the flowers**» [9, p. 143].

С помощью таких сравнений осмысляются не только материальные объекты, люди и их поведение, но и эмоции и чувства:

«... there was a new **feeling** inside there now, like a **big rock** was sitting at the bottom making everything **heavy**» [9, p. 118];

8) друзья, семья, школа.

В последней группе представлены сравнения, отсылающие к членам семьи Долли или друзьям из школы. Они лишены образности, но важны, так как позволяют автору романа не столько симитировать речь ребенка, но, скорее, смоделировать ее мировосприятие: Долли познает новое в окружающем мире через что-то ей уже знакомое.

«... he was wearing a suit and **tie** like **the one Dad wears to work** every day» [9, p. 67].

«Or he'd be like **Ezra's dad**, who is always laughing and throwing him over his shoulders and who always stays after class to see what Ezra did that day» [9, p. 76];

d) олицетворение.

Стилизация речи Долли под детскую происходит за счет использования олицетворений. Найденные примеры мы можем разделить на тематические группы в соответствие с тем, что подвергается олицетворению:

1) части тела.

Олицетворения частей тела в романе выражаются глаголами действий, которые выполняют люди («to try», «to close», «to yell», «to tell», «to wait», «to live»), прилагательными, которые означают человеческие эмоции («scared», «angry»), обращением («legs»), этикетным междометием («sorry»).

«... my **eyes** were already **trying to close** themselves» [9, p. 33].

«The blood oozed out and the **skin** underneath **yelled** at me» [9, p. 120].

«... her **blood** was sitting right there under the skin, boiling and **angry** at whoever did it to her. <...> It was **trying to tell** me something important» [9, pp. 154–155].

«... the replacement **tooth** was already **waiting**» [9, p. 172].

«... where my **tooth** had **lived**» [9, p. 180].

«His **skin** prickled from being **scared** of the cold ...» [9, p. 136].

«The blood came out. The new **skin** was **angry** ...» [9, p. 153].

«**SORRY, LEGS, ...**» [9, p. 179].

В некоторых найденных нами примерах олицетворения могут выполнять несколько функций. Одна из них – выражение эмоционального состояния рассказчицы. Так, был найден пример олицетворения сердца, который находится в той части романа, когда отец Долли сознался в убийстве жены и его арестовали. Грусть Долли в данном случае не сообщается напрямую, а передается через олицетворение:

«All of me was cold too, like my **heart** had **decided** to stop beating the blood around. Probably it was **too sad** to do it anymore» [9, p. 195].

Интересными с точки зрения выполняемых функций являются примеры с кровью и синяком, уже указанные ранее. Долли, увидев синяк другой девочки, думает, что «рассерженная» («angry») кровь «пытается что-то ей сказать» («was trying to tell me something»). В подобных примерах выражается

попытка героини забыть о том, что отец убил мать, но подсознание постоянно напоминает ей об этом. Таким образом, олицетворение, помимо функций стилизации речи рассказчицы под детскую и выражения ее эмоционального состояния, может выполнять еще одну функцию: косвенно сообщать читателю информацию, необходимую для понимания сюжета;

2) животные.

Олицетворения животных выражаются, в основном, глаголами. С их помощью, например, описываются звуки, которые животные издают, для этого используются глаголы, обозначающие действия людей («to chat», «to laugh»):

«... you could hear the **birds chatting** ...» [9, p. 133].

«... the noisy old **crickets** who were **laughing** at our bad luck» [9, p. 156].

Также животным приписываются действия и качества, аналогичные человеческим, и поведение, больше похожее на человеческое:

«Also you shouldn't talk to **black cats** <...> They always **understand** ...» [9, p. 14].

«I listened to the sounds of the **frogs**. They weren't **mean** like the crickets, they were **worried** about us ...» [9, p. 156].

«The NIGHT PREDATORS had full bellies, and they were **snoring** in their caves. All the other animals were safe to come out. Some were **crying** because their **beloved ones** got eaten in the dark» [9, p. 144].

Олицетворения могут быть выражены этикетным междометием «sorry» и обращением к олицетворяемому объекту, при этом рассказчик наделяет животных разумом и чувствами:

«**Sorry, Beloved Cat**...» [9, p. 14];

3) абстрактные или нематериальные понятия.

Через олицетворение героиня выражает абстрактные понятия. Так, чувство радости становится тысячью бабочек, а сонливость и поиск рифмы осознаются через человеческие действия:

«Inside my stomach I had **ONE THOUSAND butterflies**...» [9, p. 10].

«... my **sleep** still **didn't want** to go away» [9, p. 11].

«... a very good **word sitting** in my brain **waiting** to make a match» [9, p. 14].

Осмысление грубого поведения отца Долли происходит через отдельный образ, который героиня создает. Для ребенка «вера в то, что его родитель может быть плохим, является крайне дестабилизирующей» [Schönfelder 2013: 293]. В романе Долли сложно принять тот факт, что отец может быть жестоким. Его приступы ярости девочка объясняет, придумывая медведя («Mr. Angry Bear»), который живет внутри отца и периодически просыпается. Таким образом, олицетворяется его поведение:

««“He doesn’t mean it,” I said. “It’s just **Mr. Angry Bear**. We woke him today.”

“I don’t know, Dolly,” Clemesta said. “I don’t think it’s really a bear.”» [9, p. 92].

«I felt sorry for Mom, for having to live with him and **Mr. Angry Bear inside his chest**» [9, p. 100].

«Lies make **Mr. Angry Bear wake up**. He gets so **mad** ...» [9, p. 161];

4) предметы быта и объекты окружающей среды.

О том, что предметы олицетворяются, мы можем понять по наличию глаголов, которые используются с существительными, выражающими предметы, и обозначают действия людей («to sigh», «to nip» и «to eat up»):

«... and the **refrigerator sighed**» [9, p. 34].

The **gravel nipped** at my hand when I landed and the game ended [9, p. 55].

«... and the **Jeep ate up** the road» [9, p. 57].

Помимо функций репрезентации детской речи и придания тексту выразительности подобные олицетворения могут выполнять функцию передачи эмоционального состояния героини.

At the entrance to the store, I watched as **the doors swallowed him up** [9, p. 124].

Данный пример взят из сцены, когда отец оставляет Долли одну в машине, а сам уходит в магазин. На этот момент читатель уже понимает, что отец Долли вместе с ней пустился в бега, соврав дочери, что они отправляются

в путешествие. Долли поначалу верит отцу, но чем дальше они от дома, тем больше у нее появляется сомнений, тем меньше она доверяет родителю. Она пытается прогонять неприятные мысли о том, что отец ей врет, но они все равно периодически возникают. Кроме того, их уж ищет полиция, а Долли сама пытается дать понять окружающим, что отец ее украл. Поэтому, вполне возможно, что использование здесь глагола «to swallow up» – «проглатывать, засасывать» передает волнение и страх девочки.

При этом сомнения Долли в правдивости слов отца не всегда выражены в речи и мыслях Долли напрямую, наоборот, они вкладываются, если так можно сказать, в «уста» других, в частности – любимой игрушки Долли, а также в окружающие объекты. В обращениях окружающих объектов прослеживаются негативные значения: «howled at us», «everything was wrong». Считаем, что так автор передает страх девочки, сообщает читателю о ее нарастающем недоверии к отцу и всему, что с ней происходит:

«We drove through a long stretch of **trailer homes** and they **howled** at us **to look away**» [9, pp. 125–126].

«**The blue X's of all the flags were waving** to us as we went by, **reminding** us that everything was all **wrong**» [9, p. 150].

Отдельного внимания заслуживают олицетворения любимой игрушки Долли – лошади Клеместы. Постоянное взаимодействие героини с игрушкой способствует созданию правдоподобного образа ребенка, ведь дети часто воспринимают игрушки одушевленно в процессе игры.

Взаимодействие заключается не столько в игре, сколько в общении Долли с любимой игрушкой Клеместой на протяжении всей истории. Их диалоги важны не только для создания детского образа, но и для понимания романа, поскольку они косвенно дают понять, что произошло. Отправляясь в «путешествие», Долли поначалу верит отцу, однако, когда их путешествие становится все длиннее и непонятно, что является его конечной точкой, когда девочка пропускает школу, когда отец пытается изменить свой внешний вид и внешний вид дочери (так как их начинает разыскивать полиция), она

понимает, что отец ее обманывает. Воспоминания об убийстве матери, которые Долли пытается подавить, начинают возвращаться. Воспоминания и сомнения подаются читателю не напрямую, а косвенно, как мысли Клеместы, в форме диалогов между Долли и игрушкой, которые, как это видно из текста, происходят в голове Долли (она не разговаривает с ней вслух, иначе бы это заметил отец, но упоминаний об этом в тексте нет):

«“Dolly, **I don’t think we’re going back.**”

“Clemesta, of course we are. Home is where we belong.”

I put her at my feet where it was shaded from the sun. “Have a nap. Sleep off **your weary and your troubles.**”» [9, p. 75].

«“Dolly, **I don’t like this,**” Clemesta said. “Not one bit.”

“Stop it,” I said. “You’re **spoiling** my **adventure** with Dad with all your **NAGGING** and **GLOOMINESS.**”

“**I don’t think it’s an adventure,**” she said.

“It is too, now **ZIP IT** already.”» [9, p. 83].

«“Anyway, we’re going home when Dad wakes up so everything will be good again soon.”

Clemesta bit her lip. “**I don’t think we can.**”

“What do you mean?”

“**I don’t think** Dad wants to go back. I think he’s **too mad.** And, **something else too.**”» [9, p. 100].

«“Dad click-cracked his jaw. “I know, Doll. Just trust me.”

“**I don’t trust him,**” Clemesta said. “He’s full of big fat **lies.**”

“Clemesta! Don’t say that.”

“But it’s true,” she said”» [9, p. 128].

«“I’m mad at him, too,” Clemesta said. She chewed her horse lip. “Because **I think he’s trying to run away with us.**”

“He is not. He’s taking us home.”

“**I don’t think so.** I think we are going the farthest from home we have ever been and **I think I know why,**” she said”» [9, p. 143].

Подобные диалоги касаются не только отца Долли. Как мы узнаем в конце романа, отец Долли приревновал ее мать к старому знакомому, с которым та тайно встречалась, надеясь на его помощь в возобновлении карьеры актрисы. Она также тайно планировала сбежать от мужа, который ее бил, с помощью этого мужчины, которого Долли называет «You know who». Отношение Долли к нему негативно, она считает его виноватым в случившемся, однако начинает сомневаться в своих суждениях, что проявляется в диалогах с Клеместой:

«That was before we bumped into YOU KNOW WHO in Manhattan. Everything that came after that was **THE WORST** because he is **THE WORST**.

“**He isn’t**, Dolly,” Clemesta said. “**He wanted to help** Mom get away.”

“From what?”

“From Dad,” Clemesta said. “So we’d be **safe**.”» [9, p. 174].

Долли знала о плане побега и не хотела этого. Она также думала, что у мамы роман с этим женщиной, однако это не так.

«It’s all right, Dolly,” Clemesta said. “He can’t ruin things anymore.”

“Why don’t you look happy about that?”

She picked at her hooves. “**What if we were wrong about him?** What if he was really trying to be her friend?”

“Silly horse, moms can’t have friends who are boys. And YOU KNOW WHO is definitely and certainly and for surely **the WORST**”» [9, p. 122].

Не желая сбежать вместе с матерью, Долли рассказала о плане отцу, который, очевидно, подумал, что жена ему изменяет и к тому же хочет уйти от него и забрать дочь. Это привело к ссоре и убийству. Долли, по всей видимости, испытывает чувство вины, однако пытается его подавить и забыть об убийстве и о том, что происходило до него. Но у нее не получается.

“Dolly,” she said. “I have the worried-feeling in my horse stomach.”

“Why?”

“I think it’s all that stuff with YOU KNOW WHO.”

“**I don’t remember** anything,” I said.

She bit her lip. “**I think I do.**” [9, p. 58].

«“Really everything is his fault,” I said to Clemesta. “He is to blame for everything bad.”

“Dolly,” Clemesta said. “I think that’s only part of the story. And **I think you’re not remembering the rest on purpose.**”» [9, p. 97].

Ближе к финалу мы снова видим перенос мыслей и чувств девочки на игрушку: из описания игрушки понятно, что это Долли устала от всех секретов семьи, которые ей приходится хранить.

«She was very weak. She looked like she wanted to sleep for ONE HUNDRED YEARS. Probably she wanted to empty out her head and not think about anything or remember any memories. She just wanted to be an ordinary regular horse, not a magical horse queen with special gifts and ALL THE SECRETS TO KEEP» [9, p. 175].

Через материальный объект – игрушку – передаются и эмоции Долли. Отец Долли, понимая, что их разыскивает полиция, всячески старается изменить свою внешность и внешность дочери. В какой-то момент он решает отстричь длинные волосы Долли, чтобы выдать ее за мальчика. Конечно, девочка расстраивается и злится на отца:

«I bit down on my lip to stop myself from **crying**. <...> “I looked at him with my flaming **angry** eyes...” [9, p. 149].

Она просит его подстричь и Клеместу тоже. После этого игрушка тоже расстраивается и злится, но речь, конечно, все равно идет о девочке:

«I just held her against my chest. **Her heart** was **angry** and **pounding**» [9, p. 150].

Отдельно, вне рамок какой-либо тематической группы, стоит прокомментировать олицетворения, которые выражаются в прямой речи и диалогах. Помимо постоянного общения с любимой игрушкой в тексте также присутствуют диалоги Долли с предметами и растениями. Рассказчица их олицетворяет, наделяет человеческими способностями и характеристиками, придумывает им «биографию»:

«The **pancake gnome** tipped his hat as we passed him. He told me that his name was Gerhard and he came from Germany on a ship. “Auf Wiedersehen,” I said» [9, p. 45].

«The grandma sipped her coffee from her **cat mug**. The cat **tried to say hello** to me but I ignored it. “**I’m Verena,**” the **cat said**.

“I don’t care,” **I told her**. “Not one bit.”» [9, p. 186].

«“Why don’t you climb to the top of my tree and live here a while?” **Mr. Majestic Oak said** as we passed. “You’ll be away from everyone except good natured squirrels.”

“I wish I could,” I called.

Mr. Majestic Oak **waved his arm**. “Too bad,” he **said**. **He was sad to say** goodbye» [9, p. 76].

Таким образом автор изображает развитое воображение ребенка.

Долли обращается к животным или «разговаривает» с ними, придумывая реплики за них. Это «разговоры» с медведем в зоопарке, орлом в парке развлечений и собакой, владелец которой, Хэнк, помогает Долли и ее отцу, когда у них ломается машина посреди дороги, и пускает их к себе переночевать.

«I was also in a panic as soon as I realized I was lost, which was when I was **talking to the Andean Bear and he said**, “Dolly, where’s your mom?”» [9, p. 16].

«“I’m sorry about your wings,” I said.

He tossed his head. “Me too,” he said. “And you are a kind-hearted treasure, Dolly Rust.”

“Thank you,” I said. “But don’t tell anyone else my name.”

<...>

The boy with the tiger looked at me. He was jealous that I could talk to the eagle and he couldn’t. He made his hand into a gun and pointed it at my head. Then he pulled the trigger three times and shot me dead.

“Never mind,” **the eagle said**, “he will probably die young from falling into a tar pit.”» [9, pp. 89–90].

«I bent down and scratched behind Birney's ears, which is exactly where dogs like to be scratched best. He licked my hand.

“We will be excellent friends,” **he said**. “And by the way, Hank is a very nice man and he won't chop you up and cook you into human soup.”» [9, p. 161].

В подобных примерах животные могут выступать трансляторами размышлений и эмоций девочки для читателя. Так, например, вопрос медведя, по сути, отражает панику Долли, когда она потерялась в зоопарке. Слова орла выражают злость Долли на мальчика из парка развлечений. А то, что собака говорит о Хэнке, сообщает читателю либо о доверии Долли этому человеку, либо о том, что ей страшно и так она пытается себя успокоить.

Как уже отмечалось, найденные в тексте стилистические приемы могут совмещать две функции: это придание художественному тексту выразительности и стилизация речи рассказчика под детскую. В романе М. Сакс, как мы считаем, использование гиперболы и звукоподражания в большей степени выполняет вторую функцию, чем первую. Несмотря на то, что текст с их использованием становится более выразительным, в большей степени данные приемы направлены на то, чтобы показать особенности мировосприятия и его отражения в речи семилетней девочки. В свою очередь, сравнение и олицетворение, будучи средствами стилизации речи рассказчика под детскую, также используются автором, чтобы сделать текст более выразительным.

5. Графические средства.

Графические средства применяются в качестве дополнительных для усиления гипербол: иногда они могут выделяться заглавными буквами.

Как самостоятельные они используются автором, когда необходимо показать, что какие-либо лексические единицы являются новыми и сложными для Долли, а также подчеркнуть, что такие слова, принадлежат миру взрослых и не всегда используются ребенком самостоятельно. Они так же выделяются заглавными буквами:

«...but 366 days when it's a **LEAP YEAR** that jumps ahead but only every four years on the 29th of February» [9, p. 11].

«We are fluent in **TELEPATHY** which means we can speak to each other with only our minds...» [9, p. 15].

Сочетание заглавных букв и курсива для написания таких слов указывает на тот факт, что Долли узнала их из некоего письменного источника, а также, что она знает, как пишутся эти слова, что эксплицитно указывается в тексте:

«It melted a little from being in my bag, but she didn't mind and she said it was **SCRUMPTIOUS** ...» [9, p. 17].

«Because of being advanced, I can **spell** very **tough words** like **PALEONTOLOGY** and **PHOSPHATES**» [9, p. 17].

«...he wears a gray suit every day along with a **badge** that **says** his name and the word **SALES EXECUTIVE** beneath it» [9, p. 18].

«...until I found the perfect amount of **VENTILATION** which is air and another word I can **spell** if I concentrate hard» [9, p. 20].

Выделение таких слов подчеркивает не только их новизну, но и гордость для Долли: для нее значим тот факт, что она не просто знает такие серьезные, «взрослые» слова, но и умеет их правильно написать.

Заглавными буквами выделяется чужое слово в речи Долли, в основном, взрослых, например, ее учительницы или родителей:

«I have an **ADVANCED BRAIN**. That's what Miss Ellis says and she's my teacher...» [9, p. 17].

«Dad is up for a promotion soon and that means he will get an even more important badge, **FINGERS CROSSED**. He will also get more money and that's good news because **MONEY IS TIGHT** and the house is **MORTGAGED TO THE HILT** and that means **BILLS BILLS BILLS**» [9, p. 18].

«The girl touched her sleeve and moved it to cover the bruise. There was another one on the inside of her arm, but it wasn't so fresh. She looked at me and her chin wobbled. I bet she heard a lot of **SORRYS** after she got her bruises. A lot of

crying and begging and **PLEASE FORGIVE ME** and **NEVER AGAIN** that really meant **UNTIL NEXT TIME**» [9, p. 155].

Подводя итог, стоит отметить, что М. Сакс при стилизации речи рассказчицы Долли под детскую в большей степени опиралась на использование стилистических приемов. Также были использованы речевые средства и графика.

2.4. Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе К. Хэмер «The Girl in the Red Coat»

В романе Кейт Хэмер «The Girl in the Red Coat» повествование поочередно ведется от лица восьмилетней девочки Кармел и ее матери. Автор практически не использует так называемые «традиционные» средства стилизации речи рассказчика-ребенка (грамматические ошибки, фонетические искажения). Если говорить о речевых ошибках, то во всем тексте их всего две. Это использование глагола «to disappear» в ненормативном каузативном значении и неправильной формы сравнительной степени прилагательного «scared»:

«...then the fog **disappears** him» [7, p. 53].

«...and I'm getting **scareder** and **scareder**» [7, p. 99].

Однако данные примеры нельзя считать попытками имитировать детскую речь, поскольку они не носят систематический характер. Второй пример вообще может быть попыткой автора изобразить намеренную языковую игру героини. Фраза «scareder and scareder» отсылает нас к известной фразе из «Алисы в стране чудес» Льюиса Керролла «curiouser and curiouser». Из романа мы понимаем, что девочка явно знакома с этим текстом, так как она несколько раз его упоминает:

«It's like the **place in Alice on the other side of the mirror**, a place where I might be able **to grow as high as** one of the tents or **talk to a cat**» [7, p. 30].

«... the clothes look exactly like **how Alice dressed at the Mad Hatter's tea party**» [7, p. 84].

Соответственно, указанная фраза может быть аллюзией на известное ей произведение и не относится к маркерам детской речи. Таким образом, в речи Кармел автор почти не использует традиционные маркеры детской речи.

Тем не менее, ее речь довольно часто отражает то, что можно назвать детским мышлением, точкой зрения [Николина 2009], мировосприятием [Шипова 2011]. Писательница пытается смоделировать то, каким образом мыслит ребенок (разумеется, ориентируясь на свои представления), и выразить это в речи рассказчицы. Она показывает нам детскую логику героини. Так, увидев веревку на дереве, девочка сразу думает о качелях и о каком-то ребенке, который мог бы ее так использовать. Она не думает о том, что веревку могли привязать взрослые и использовать в других целях, потому что взрослые для нее – чужая сфера, она ей не принадлежит.

«...once I see a piece of rope hanging from a branch, I think **maybe a child like me used it as a swing**» [7, p. 13].

Кроме этого, Кармел описывает что-либо, делает различные умозаключения, руководствуясь, как и любой другой, своим опытом, который, однако, весьма ограничен у восьмилетней девочки в небольшом городке. Чтобы показать эту ограниченность, автор в рассуждения, описания рассказчицы вносит воспоминания и аналогии. Девочка либо просто вспоминает происходившие с ней ситуации, либо находит сходство между новыми предметами, ситуациями и людьми уже ей известными. Подобные воспоминания и сравнения охватывают типично детские сферы семьи и школы:

а) семья:

«... who's not used to talking to little girls – **like Dad's girlfriend...**» [7, p. 55].

«Sometimes, it's easier to think of things as stories – not real, even. I've practised it before – **when Dad went away...**» [7, p. 61].

«... there's a short coat. **One like Dad had ...**» [7, p. 117].

b) школа:

«Sometimes, it's easier to think of things as stories – not real, even. <...> **when two bullies at school were saying words to me...**» [7, p. 61].

«... I'm turning into a cry baby, **like the girl at school called Tara ...**» [7, p. 70].

«... but Dorothy's realer, **like a mother or a teacher**» [7, p. 100].

«... like a picture of a beehive **I once saw in school**» [7, p. 229].

1. Лексико-семантические средства:

a) усвоение семантики.

Усвоение семантики Кармел автор показывает через непонимание или незнание каких-либо слов или реалий, которые зачастую относятся к миру взрослых, что подчеркивает юный возраст героини;

1) вопросы о семантике лексических единиц.

Это могут быть вопросы, которые Кармел задает взрослым, когда встречается с незнакомыми словами. Так, например, она не знает слово «yew» («тис») и выражение «to mate for life» («спариваться»):

«Mum says the trees are called **yew**, and **spells it out** because I **laugh** and **ask**, you? [7, p. 13].

‘They **mate for life**. That would be a male and a female you saw.’

I **have to ask** as I'm **not sure**. ‘**Mate for life ...?**’» [7, p. 17].

«And I came here to make a better life, one **with business opportunities**.’

‘**What's business opportunities?**’» [7, p. 148];

2) незнание семантики лексических единиц.

Героиня может также прямо заявлять о том, что не знает и не понимает какие-либо слова и выражения:

«‘The **ingratitude** of children is a terrible thing to bear.’

Even though I **don't really understand** I don't like it much ...» [7, p. 51].

«And even though I've got **no idea what a condo is ...**» [7, p. 149].

«**I don't know what cerebral palsy is** and I don't want to ask, but I've been noticing how he talks» [7, p. 185].

«They think we're **itinerants**,» says Dorothy and **none of us know what she means ...**» [7, p. 194].

Иногда незнание Кармел некоторых предметов и их названий передается косвенно. Девочка не говорит прямо, что она чего-то не знает или не понимает, однако читатель все равно понимает, что это так. Это становится понятно благодаря наличию в речи Кармел неопределенных местоимений («something») или замене некоторых сложных, по всей видимости, для ребенка слов более простыми, обладающими более широким значением словами («hole» вместо «socket», «machine» вместо «projector»).

«She's got a cooler that **plugs** into a **hole** at the front ...» [7, p. 143].

«He switches on a **machine** and it makes lit-up words go onto the wall ...» [7, p. 179].

«A bottle of **something brown**» [7, p. 209].

«One is holding up **something** to his mouth and **speaking through it** and his words come out in a robot's voice» [7, p. 282].

В романе показано овладение новыми для Кармел словами. Например, она не знает названия испанского языка, называя его «другой язык» и задает об этом вопрос. Получив ответ, в дальнейшем она уже использует освоенное слово:

«They run round Dorothy and **talk in a different language** to her I don't understand» [7, p. 117].

«I've heard you talk in a **different language**.»

'Spanish,' says Silver. 'Of course.>'» [7, p. 122].

«Then she starts talking to them in **Spanish** – laughing and hugging them tight» [7, p. 219];

3) знание не всех значений лексических единиц.

Показано также незнание других значений уже известных Кармел слов:

«Your mother's been taken to theatre. We can't see her now.»

This is another big hole opening up in the puzzle. '**Theatre? Why would she go to the theatre?**'» [7, p. 53];

4) цитирование.

Нередко в речи Кармел можно встретить цитирование взрослых: рассказчица использует лексические единицы (фразеологизмы, термины, названия чего-либо), ссылаясь на маму или отца. Это позволяет нам утверждать, что цитирование косвенно указывает на то, что такие единицы не входят в детский лексикон, иногда являясь сложными для понимания. Таким образом, такой прием помогает автору указать возраст рассказчицы.

«There's a long way I can see **as Mum says Norfolk is flat like a pancake**» [7, p. 17].

«... like it's an old man – or, **as Mum would say, 'in the winter of its life'**» [7, p. 26].

«... she told me flowery tops are her 'haute couture' and I got her to write those words down because I want to put them in my word collection ...» [7, p. 27].

«There was a hill **Mum called a 'burial mound'**» [7, p. 104].

«One like **Dad had and used to call a 'donkey jacket'**» [7, p. 117].

2. Стилистические приемы.

Как и в двух предыдущих романах, выделенные в тексте стилистические приемы могут совмещать две функции: это придание художественному тексту выразительности и стилизация речи рассказчика под детскую. В романе «The Girl in the Red Coat» звукоподражания и гиперболы в большей степени являются средством стилизации речи рассказчика под детскую, нежели чем средством выразительности. Иначе обстоит дело со сравнениями, которые часто используются автором. С одной стороны, само по себе использование сравнений не может считаться маркером только детской речи, особенно, если речь идет о сложных или поэтических сравнениях, их использование в речи рассказчика-ребенка может показаться читателю неправдоподобным. В таком случае, олицетворение будет считаться средством выразительности. С другой стороны, тематические группы сравнений могут указывать на возраст рассказчика, так как средством сравнения выступают объекты, связанные с типично детскими сферами деятельности и интересов;

а) звукоподражание.

Данный прием используется автором нечасто, в основном имитируются звуки, которые издают люди (речь, движение, дыхание) или предметы (звон колокола):

«Dorothy’s a little **grasshopper** – **rrrupp, rrrupp, rrrupp**. Grandad’s bigger and deeper. I think ‘cockroach’ at first but that doesn’t seem a very nice insect to be. So I change that to one of those **big black beetles with pincers**. I listen again to check if I’ve got it right: **beeeep, beeeep, beep**» [7, p. 66].

«Then there’s a **tramp, tramp, tramp** as Gramps gets closer» [7, p. 150].

«Then, across the fields, I started seeing people, tiny in the distance, crawling along like the **bell** going **dong, dong, dong** – rocking on the church roof ...» [7, p.177].

«His mouth is moving and I think he’s trying to say something to me so I lean in but in my ear all there is is a **shush, shush** sound coming out of his mouth» [7, p. 182].

«When he goes past the microphone you can hear his **breathing** – **heeeehaaaaw heeeehaaaaw**» [7, p. 276].

Данные звукоподражательные единицы, которые выступают в качестве междометий, существительных, определений, являются окказиональными. Несмотря на то, что мы можем найти некоторые из указанных единиц в словаре («beep», «tramp», «shush», «hee-haw»), в нем они представлены не как звукоподражания («tramp»), либо звукоподражания, но с другим значением («beep», «shush», «hee-haw») [Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/> (дата обращения 11. 08. 2023)];

б) гипербола.

Средства выражения гиперболы в данном романе совпадают с теми, которые используются в двух ранее проанализированных романах. Это использование числительных «hundred(s)», «million(s)»:

«There’s a huge grey house with **hundreds of windows** that are all looking at us» [7, p. 12].

«It seems **a million years ago** I did that drawing – even though it was only yesterday» [7, p. 61].

Также используются прилагательные в превосходной степени, часто – в сочетании с фразами «I've ever been/seen», «in my (whole) life»:

«And I know all of a sudden it's a place I **love more than anywhere I've ever been**» [7, p. 13].

«Sara's mum smells nice and so does their house and her mum wears **the most gorgeous** shoes with gold bits on them» [7, p. 18].

«It's **the biggest bee I've ever seen in my life ...**» [7, p. 26].

«'Here we are at last,' he says, and in the car lights there's **the tallest pair of iron gates I've ever seen**» [7, p. 57].

«This place they call 'The South': it's **the strangest place I've ever been**» [7, p. 203].

«Gramps is in his best white shirt and his black suit, and the Bible with **glitteriest gold** writing tucked under his arm» [7, p. 204].

«His face is **the most pleased I've ever seen** it... » [7, p. 209].

«It's made of shining new stone and there's **the smoothest greenest grass I've ever seen**» [7, p. 224].

Данные фразы могут быть использованы и без прилагательных в превосходной степени:

«I feel like the whole world is folding up around me and I don't think **I've ever been so scared in my whole life**» [7, p. 50].

В речи Кармел также встречаются слова «super» и «extra» перед прилагательными и существительными в значении «очень». На наш взгляд, его использование передает детскую непосредственную манеру говорить:

«I'm **super safe** here» [7, p. 17].

«Every time it bounces against the window it makes an **extra loud** buzz like it's getting angry» [7, p. 26].

«... and they do a funny little dance together round and round that's **extra funny** because of his limp» [7, p. 84].

«Gramps is **extra nice** to me after» [7, p. 133].

«‘No?’ Melody’s hands are brushing up and down at **super speed** now» [7, p. 159].

«...– he must be talking through a microphone because it’s booming out and it makes him **super powerful**» [7, p. 179].

«... he’s smiling and looks super **super strong** and he’s ignoring his limp so much he can walk almost properly» [7, p. 209];

с) сравнение.

Для того чтобы подчеркнуть юный возраст рассказчицы, автор обращается к использованию сравнения. Наличие сравнений в речи рассказчицы обусловлено тем, что, рассуждая о чем-либо, сталкиваясь с чем-то новым, Кармел обращается к уже известным ей ситуациям, которые связаны с основными сферами ее жизни. Важно отметить, что сравнения довольно просты и конкретны. За основу сравнения, в основном, берутся известные ребенку предметы, ситуации, люди, с которыми она сталкивается в повседневной жизни.

«He’s still got his **limp**, but now it’s just a **nuisance** to him – something he has to **drag around** like a **bike** or a **heavy bag**» [7, p. 98].

«I **go back down** into a **sleep** that’s like **falling** into a **pile of pillows**» [7, p. 109].

Говоря о неосязаемых или абстрактных понятиях, ребенок сравнивает их с очень простыми, даже примитивными материальными вещами:

« ... I see the **energy** in **people** and how it goes up and down, how they can be **empty** or **full like a glass of milk**» [7, p. 129].

«The **voice floats** and **twists** down the path like a **plastic bag in the wind**» [7, p. 275].

Найденные в тексте сравнения можно разделить на группы согласно средствам сравнения. Каждая группа соотносится со сферами, к которым героиня обращается, описывая людей, ситуации, элементы окружающего мира: школа, домашний быт, повседневные детские занятия, игры и игрушки,

элементы детской субкультуры (детская художественная литература, сказки, мультики). Далее рассмотрим примеры таких сравнений:

1) школа.

«... and **creatures, thin** like the **lines** in my **writing books** at **school...**»

[7, p. 193].

«He's **giving** me **instructions** like a **teacher**» [7, p. 208];

2) домашний быт.

Описывая звуки, которые издают люди или предметы, или их отсутствие, девочка сравнивает их со звуками, которые она обычно слышит дома, взаимодействуя с предметами быта. Это может быть одеяло, стиральная машинка, холодильник.

«All the **sounds** have gone **thick** and **quiet** like when I **put** my **duvet** over my **head** at home» [7, p. 38].

«... all I can hear are **mashed-together words** that sound like a **washing machine going round**» [7, p. 99].

«At the top is a big brown **door** and it gives way with a **whoosh** like the **sound** of a **fridge opening**» [7, p. 100];

3) еда.

Сравнения с едой обычно основываются на внешнем сходстве людей или предметов и каких-либо продуктов:

«There's a **tree** at the bottom with twigs that if you skin off the **bark** looks just like **chicken, white** and **flaky**» [7, p. 17].

«His **forehead** gets **tight** like a **garlic bulb** ...» [7, p. 98].

«...because one of his **eyes** is like a **huge egg made of clear jelly** ...» [7, p. 178].

«But when he opens it, it's **scooped out** on the **inside** like a **melon** ...» [7, p. 194].

Также с помощью таких сравнений описываются эмоции людей, ощущения и неосознанные понятия:

«She **smiles** like she's just had something **sweet** and **lovely to eat**» [7, p. 157].

«...I get **shaken** about like a **bottle of milk**» [7, p. 281].

«... I see the **energy** in **people** and how it goes up and down, how they can be **empty** or **full like a glass of milk**» [7, p. 129];

4) повседневные детские занятия.

Данная группа является одной из самых обширных, так как связана с разными видами распространенной развлекательной детской деятельности, и может быть разделена на следующие подгруппы:

– просмотр телевизора.

Довольно много сравнений основывается на всем, что связано с телевизором и телевидением. Помимо описания окружающего мира с помощью сравнений с экраном телевизора, сравнения, связанные с этой сферой (разными телевизионными программами, фильмами, особенностями работы телевизора) используются для описания эмоций девочки, которые в таких случаях обычно негативные (страх, растерянность):

«...I've ever been **so scared** in my whole life. I feel like I'm living in a **programme inside the telly** or in a different **country** where they **have bombs and volcanoes**» [7, p. 50].

«I **stop feeling real** again. <...> I feel like I'm **about to be switched off** – like I really am **on the TV**» [7, p. 69].

«Someone's **pressing fast forward** and I'm **going into a speeded-up film**. My feet are so **quick** they're wheels like there's an invisible bike I'm riding» [7, p. 123].

«I reach out and put my hand on his arm, **scared** everything will **slow down** and I'll be **stuck** in this **awful time forever**. It'll be like when Dad's **video** gets put **on pause** and the **picture stops**, but **jumps from side to side**» [7, p. 130].

К этой же группе можно отнести пример с героем детских мультиков Минни Маус:

«... with a **red-and-white polka-dot dress** so she **looks like Minnie Mouse**» [7, p. 277];

– игры, игрушки, сувениры.

Следующая подгруппа примеров сравнений, связанных также с повседневной детской деятельностью (игровой в данном случае) отсылает нас к различным играм, игрушкам и прочим развлекательным предметам для детей и взаимодействию с ними:

«Now I've stopped crying my **brain is trying to understand** the **day** that's turning into a terrible **broken puzzle** with **jagged edges** and **bits missing**» [7, p. 52].

«... the **woman** standing there look like one of those **cut-out paper puppets** where you can only see their black shape» [7, p. 58].

«If I **made** these **things** into **stories** I could **float away from** them, and **look at** them **sideways**, or like they were **happening inside a snow globe**» [7, p. 61].

«The **elastic cuts** into our **bottoms** and makes us **look funny**, like a **balloon man's been making shapes** with us» [7, p. 193].

«He'd **cut me open** and **taken Carmel out** and she'd looked like the **solid doll** in the middle of **Russian dolls**» [7, p. 260];

– чтение.

Данная подгруппа представлена частыми отсылками к различным сказкам (сказки братьев Гримм, «Little Red Riding Hood») или произведениям детской литературы («Alice in Wonderland», «The Wizard of Oz»), их главным героям или распространенным в таких произведениях героям и элементам (джин, привидение, замок, принцесса, король, королева, волшебник, рыцарь на белом коне):

«It's like the place **in Alice** on **the other side** of the **mirror**, a place where I might be able to **grow as high** as one of the tents or **talk to a cat**» [7, p. 30].

«Because of the fog he **comes out of nowhere**, like a **genie does**» [7, p. 38].

«I imagine the truck with her **brown boots sticking out from underneath**, like when the **house landed** on the **witch** in *The Wizard of Oz*» [7, p. 51].

«I feel very strange, sitting at this **great big table** in such a **great big house**, like I'm the **princess** in one of the **Grimms' fairytale books** at home» [7, p. 59].

«... the **clothes** look exactly like **how Alice dressed at the Mad Hatter's tea party**» [7, p. 84].

«It looks like the **granny's bedroom** in *Little Red Riding Hood*» [7, p. 122].

«It makes him look **creepy** and **powerful**, like a **wizard**» [7, p. 260].

«I love her like I'm a **knight on a horse** and I want to **gather her up** and **make everything better** for her – to **look after her** and **keep her safe**» [7, p. 278];

5) животные.

Большое количество примеров сравнения может быть объединено в группу «животные». Можно предположить, что такое частое обращение вызвано стремлением автора воссоздать детский взгляд на мир. Так, И.П. Амзаракова отмечает, что «ценности в мире ребенка распределяются иначе, чем в мире взрослых. Для детей 6-11 лет большое значение имеет мир природы, поэтому положительной оценке обычно подвергаются животные или общие явления природы» [Амзаракова 2005: 12].

Героиня романа часто описывает себя и других людей, используя сравнения с животными. Например, рассуждая о том, как взрослые воспринимают детей, она часто сравнивает себя и детей вообще с мышами (или летучими мышами), подчеркивая, как дети незаметны и незначительны для взрослых, глупы в их глазах:

«She doesn't just **ignore you** like you're just a **mouse** or a **bat**» [7, p. 13].

«People think **when you're a child** that you're just a **mouse on the floor with a tiny brain**» [7, p. 25].

Сравнения с животными также отсылают читателя к повадкам различных животных или обращению людей с животными, девочка усматривает сходство между ними и поведением или действиями людей:

«I **stare into the dark**, being like a **cat** ...» [7, p. 56].

«... I **put my arms around** her and **cling on like a monkey**» [7, p. 68].

«I stand at the top of the big stone steps for a moment and **sniff at the air like a fox**» [7, p. 69].

«She laughs and **flings her hair back** like a **horse** does with its **mane**» [7, p. 83].

«She starts walking up the stairs with **one hand out in front** of her **like I'm a squirrel she wants to feed**» [7, p. 100].

...the twins are **running around** her like **dogs let out after being shut up for a long time**» [7, p. 117].

С помощью анималистических сравнений описываются различные звуки, издаваемые людьми или предметами:

«Or sometimes I could hear him **arguing** with Mum and they **sounded** like two **bears snarling**» [7, p. 25].

«People's **voices muttering** in the **fog** sound like the **humming of the bee** from this morning» [7, p. 39].

«Grandad and Dorothy's **voices** are coming from their apartment downstairs and they sound like **insects chatting away** – up and down, up and down. Dorothy's a little **grasshopper** – **rrrupp, rrrupp, rrrupp**. Grandad's bigger and deeper. I think '**cockroach**' at first but that doesn't seem a very nice insect to be. So I change that to one of those **big black beetles** with **pincers**» [7, p. 66].

«... their **voices** go very **fast** and **gabbling** like **chipmunks**» [7, p. 124].

«We can **hear** him, **moving round** there like a bear» [7, p. 193].

«**Machines hum insect sounds**, doing the breathing for the old man in the bed» [7, p. 227].

«**everybody is leaving** in **great swarms** like **ants** ...» [7, p. 282].

Также подобные сравнения используются для описания негативных эмоций (например, страха) или неприятных ситуаций:

«I see her **lying on the hospital bed** like a **broken spider**» [7, p. 83].

«Then something really awful happens: he falls and crashes to the ground and **lies** there on his **back** like an **insect that's got stuck**. My legs and hands are shaking and I know I should go and help him. But it would be like **going up to a scorpion** that might **sting** you if you get too close» [7, p. 132].

«When he comes near to me he **sounds** like a **wolf, hunting and sniffing**» [7, p. 150].

«He **doesn't look powerful** now, he's **bent over**, making **little cries** like a **kitten**» [7, p. 261].

«... **skinny hands** that feels **like a broken bird** in mine» [7, p. 280].

В заключении отметим, что К. Хэмер также в большей степени стилизует речь рассказчицы Кармел под детскую, используя стилистические приемы.

2.5. Речевые средства стилизации речи рассказчика-ребенка в романе Дж. Хардинга «Florence and Giles»

Яркой характеристикой речи рассказчицы романа «Florence and Giles» британского писателя Джона Хардинга является языковая игра. Роман можно считать аллюзией на повесть «Поворот винта» Генри Джеймса и попыткой переосмысления ее сюжета. В таком случае использование языковой игры обосновано постмодернистской природой романа. Отмечается, что «языковая игра в романах постмодернизма встречается очень часто, воплощаясь в таких стилистических средствах, как каламбур, оксюморон, зевгма, говорящие имена, аллюзии, видоизмененные фразеологизмы и афоризмы и мн. др.» [Лушникова 2019: 233]. При этом языковая игра в романе является основным и, по сути, единственным, средством стилизации речи главной героини – двенадцатилетней Флоренс – под детскую.

Флоренс ведет повествование, создавая новые слова, а также используя неконвенциональным способом уже существующую лексику; ее речь полна окказионализмов. Часть ее инноваций схожа с характеристиками, выделяемыми в речи детей, однако главное отличие состоит в том, что героиня намеренно искажает свою речь: в ее случае это не ошибки, а словотворчество.

Новации в речи Флоренс многочисленны и разнообразны, но мы выделили основные группы, основываясь на том, как были созданы окказионализмы и к какой части речи они относятся:

1. Глаголы, используемые в ненормативном каузативном значении.

2. Окказиональные глаголы и причастия, образованные с помощью конверсии.

3. Окказиональные сложные слова, образованные на основе фразеологизмов и неидиоматических словосочетаний.

4. Окказиональные существительные и прилагательные, образованные с помощью суффиксации.

5. Окказиональные глаголы и причастия, образованные с помощью префиксации и конверсии.

Первая группа представлена использованием глаголов в ненормативном каузативном значении. В ситуациях, когда необходимо выразить, что субъект заставил выполнить объект какое-то действие, называется только действие. Вместо словосочетаний, состоящих из глагола 'to make' и глагола, выражающего значение некоего действия, используется только глагол со значением действия:

«...it **shivers** me quite» [8, p. 8].

«...yet that somehow **wondered me** even more» [8, p. 9].

«The idea of my little Giles being Flashmanned **weeped** me all over again ...» [8, p. 14].

Вторая группа окказионализмов представлена многочисленными примерами окказионализмов: в речи рассказчицы много глаголов и причастий, образованных с помощью конверсии. Нередко новообразованные слова по смыслу заменяют собой словосочетания или даже целые фразы. Образованы окказионализмы могут быть от слов разных частей речи, например, существительных:

«...either **armchaired** and sewing or **desked** with a puzzlery of papers» [8, p. 8].

«...by fat Meg, our cook, smiley and **elbowed** in flour...» [8, p. 8].

«I **instincted** not to mention the library...» [8, p. 9].

«Instead, of course, he **doggerelled** me and...» [8, p. 12].

«So here I was, **princessed** in my tower, **blanketed** at my desk, shivering some when the wind blew, but alone and able to read, at least until it **twilighted**...» [8, p. 25].

Отдельного внимания заслуживают ономастические окказионализмы, образованные с помощью конверсии от топонимов и антропонимов. Так, в следующем примере глагол образован от названия поместья, в котором живет Флоренс («Blithe»), окказионализм имеет значение «to come to Blithe»:

«... he **Blithed** it every afternoon for the next couple of weeks» [8, p. 30].

Антропонимические окказионализмы можно разделить на идеографические группы в зависимости от того, какие именно антропонимы используются:

а) имена героев романа:

«...I could **Van Hoosier** the drive ...» [8, p. 25].

«...and in that moment his face so **Gilesed** I twinged guilt» [8, p. 29].

«... and then **Van Hoosiered** my way through the rest» [8, p. 34];

б) имена писателей:

«I intend to **Shakespeare** a few words of my own» [8, p. 11].

«... left me crying by the lake, not only roughly kissed but badly **Longfellowed** too» [8, p. 12];

с) имена героев книг, сказок, фольклора.

Окказионализмы данной группы – глаголы и причастия – образуются от имен героев: книг («Школьные годы Тома Брауна» Тома Хьюза, «Большие надежды» Чарльза Диккенса), пьес («Гамлет» Уильяма Шекспира), сказок («Рапунцель») и элементов фольклора (рождественская песня «Добрый король Венцеслав»). Обращение к прецедентным именам из литературы связано со схожестью ситуации, в которую попадает главная героиня или другие персонажи, ее действий или эмоционального состояния.

«The idea of my little Giles being **Flashmanned** weeped me all over again...» [8, p. 14].

«I stood there now, mistress of all I surveyed, fairytaled in my tower, **Rapunzelled** above all my known world» [8, p. 24].

«...and saw him **Wenceslasing** his way through the drifted snow» [8, p. 28].

«He sat and **Gargeried** it» [8, p. 28].

«And every day while I **Hamleted** about ...» [8, p. 126].

Последние две группы играют важную роль в образе главной героини. Она любит читать и делает это втайне от всех, несмотря на то, что ее дядя категорически запрещает Флоренс не только читать, но и обучаться чему-либо. Автор наделяет речь рассказчицы подобными окказионализмами, связанными с литературой, потому что для такой начитанной девочки было бы логичным постоянное использование подобных отсылок.

Окказионализмы также образуются от прилагательных, наречий и даже предлогов:

«...it was shortly before she **tragicked** upon the lake...» [8, p. 8].

«...a house **uncomfortabled** and **shabbied** by prudence» [8, p. 8].

«And then something **famiared** about her...» [8, p. 55].

«... when young Van Hoosier and I **outdoorsed** ...» [8, p. 12].

«I **eventuallied** the hall and felt about for the plant pot ...» [8, p. 53].

«Quick and quiet as a mouse, I opened the door, **outed**, closed it behind me...» [8, p. 16].

«... and I **awayed** fast...» [8, p. 51].

«I whipped off my hat and stuffed it under my cloak and **downed** ...» [8, p. 191].

«When we **neared** Blithe House...» [8, p. 14].

«...I **upped** and **overed** to him» [8, p. 29].

Отдельного внимания заслуживает группа слов, которые, на первый взгляд, образованы от существительных с помощью конверсии. Однако при анализе становится понятно, что эти существительные входят в состав фразеологизмов, на основе которого образуется сложное слово. Сохраняются не все элементы фразеологизмов, как правило, опускаются глаголы, так как

их роль, по сути, выполняют новообразованные окказионализмы. Структура фразеологизмов также нарушается, может меняться порядок слов. В следующих примерах мы можем наблюдать окказионализмы, образованные от таких фразеологизмов, как «to hide one's light under a bushel», «to tighten the purse strings», «to throw caution to the wind», «to have second thoughts», «to be hanged as well for a sheep as for a lamb»:

«I have hidden my eloquence, **under-a-bushelled** it...» [8, p. 8].

«...a neglect of a place, **tightly pursed** ...» [8, p. 8].

«... and I **to-the-winded** my **caution**...» [8, p. 25].

«It was only as we put on our coats that I **second-thoughted**» [8, p. 30].

«So I figured I might as well be **sheeped as lambled** and keep the candle to light my way too» [8, p. 55].

Опущение элементов фразеологизмов при создании окказионализмов не позволяет назвать их голофрастическими конструкциями. Например, следующий пример не является голофрастической конструкцией, так как отсутствует артикль «the», который есть во фразеологизме «the penny dropped»:

«... and it **pennydropped**: this scary child was me» [8, p. 55].

Окказионализмы, образованные от фразы целиком, встречаются редко:

«... how I had always **out-of-sighted-out-of-minded** me...» [8, p. 22].

В основу окказионализмов также входят неидиоматические словосочетания и фразы:

«...I **shelf-to-shelfed**, extracting book after book, the opening of each a sneezery of dust» [8, p. 9].

«She **deep-breathed** in and **long-sighed** it out» [8, p. 10].

«He sat and **doe-eyed** me all through tea» [8, p. 12].

«This shivered me in the silent night and I **over-my-shouldered** ...» [8, p. 54].

«And then it **perfect-sensed** me» [8, p. 55].

Отдельно стоит отметить глагол, в основе которого лежит словосочетание, которое, судя по контексту (имеется в виду ситуация, когда

влюбленный юноша читал Флоренс стихи собственного сочинения, посвященные ей), отсылает к 18-му сонету Шекспира:

«I wanted him to **summer's day** me...» [8, p. 12].

Четвертую выделенную нами группу составляют многочисленные примеры существительных, образованных с помощью суффикса *-ery* и реже с помощью суффиксов *-ory* и *-ing* от слов, принадлежащих разным частям речи. Это могут быть существительные («*dust*») и глаголы («*to fade*», «*to burn*», «*to sneak*», «*to smuggle*»):

«... the whole place a **dustery** of disregard» [8, p. 9].

«...especially on a winter's eve in the **fadery** of twilight» [8, p. 8].

«...cool even in the **burnery** of summer...» [8, p. 9].

«So began the **sneakery** of my life» [8, p. 10].

«I resolved therefore to make a **smugglery** of books in the tower...» [8, p. 26].

Как уже отмечалось ранее, в основе окказионализмов могут быть имена собственные:

«But Giles leaving home and all the **Theoing** I'd had had changed all that» [8, p. 37].

Иногда окказиональные существительные образованы от целых словосочетаний («*tracing with a finger*», «*the length of my legs*»):

«...every one of which taught me the miserable impotence of **fingertracery**» [8, p. 9].

«... thanks to my **leg-lengthery** ...» [8, p. 24].

Кроме того, как и в других группах, были найдены примеры, когда в основе окказионализмов-существительных лежат фразеологизмы («*to catch red-handed*»):

«... I'd be laying myself open to **redhandery** should anyone chance that way» [8, p. 24].

При этом, сохраняются только отдельные, основные и наиболее яркие элементы фразеологизмов.

Также подобные существительные могут образовываться от других существительных, при этом не происходит заполнения некой языковой лакуны, как в указанных ранее примерах. Новое существительное по смыслу не отличается от уже существующего («frustration», «swish», «visits», «whim», «accident»):

«...a **frustratory** of captions beneath...» [8, p. 9].

«... deflouring her arm with a **swishery** of kitchen cloth» [8, p. 17].

«...I were much used to **visitory**» [8, p. 18].

«Of course, there was **riskery** in transporting these to the library ...» [8, p. 21].

«... he had a tutor and was dependent upon the **whimmery** of same» [8, p. 22].

«... to prevent Giles and me from dreadful **accidenting**» [8, p. 23].

Группа также представлена окказиональными прилагательными, образованными от разных частей речи: существительных («servant»), глаголов («to wake»).

«... and general eavesdroppery of **servantile** gossip...» [8, p. 14].

«But by far the most **wakery** thing that night ...» [8, p. 46].

Пятая группа состоит из глаголов и причастий, которые образуются с помощью приставок, присоединение которых не противоречит системе английского языка, но не соответствует нормам. Это может быть добавление приставки к уже существующему глаголу:

«It was also all the moments when he **unappeared**» [8, p. 33].

Чаще всего глаголы и причастия образуются от слов других частей речи с добавлением приставок. Подобный способ образования окказионализмов, на наш взгляд, является сочетанием конверсии и префиксации:

«... the floors are left **unbroomed**, for **unfootfalled** as they are, what would be the point? The shelves go **unfingerprinted**, ...» [8, p. 9].

«Then, in **repocketing** the bottle...» [8, p. 19].

«Suddenly my existence was **uncosied**» [8, p. 20].

«...and run along the corridor to check out the hall and drawing room and then, if they were **unHoosiered**...» [8, p. 33].

«In the hall Theo opened the leather bag he was carrying with a flourish like a magician **dehatting** a rabbit» [8, p. 34].

«Had he perhaps some new work schedule that **disafternooned** him?» [8, p. 36].

Языковая игра Флоренс также проявляется в трансформации устойчивых выражений:

«You should not deduce from that afternoon in the snow with Theo Van Hoosier that I was all **joy unalloyed** at his visits. There was plenty to **alloy my joy...**» [8, p. 36].

Важно, что на языке, который Флоренс создала сама, и в основе которого лежит языковая игра, девочка говорит только с собой (т.е., с читателем), но не с окружающими ее людьми. Это позволяет установить более тесную связь с читателем, так как он становится посвященным в некую тайну, детскую шалость. Автору было важно вызвать доверие и симпатию к героине у читателя, который поначалу не подозревает, что она является ненадежной рассказчицей и, на самом деле – отрицательным персонажем. Речь Флоренс, в таком случае, имеет большое значение для характеристики героини. Кроме того, в статье Сандры Динтер, в которой роман рассматривается как неовикторианская переработка романа «Поворот винта», отмечается, что Флоренс «использует язык, чтобы выразить свое сопротивление патриархальному угнетению своего дяди и его неприятию женского образования, и она использует свои приемы, когда продолжает пренебрегать грамматическими правилами. В отличие от большинства главных героев-детей в современной художественной литературе, Флоренс использует “неправильный” язык, потому что она может, а не потому, что она еще не усвоила правила» [Dinter 2012: 70].

2.6. Сопоставительный анализ речевых средств стилизации речи рассказчиков-детей в анализируемых романах

В исследуемых произведениях подходы к изображению детской речи разнятся. Наиболее разнообразные средства стилизации речи рассказчика-ребенка представлены в романе Э. Донохью «Room». Речь рассказчика-ребенка она стилизует с помощью различных ошибок на уровне формообразования и синтаксиса: неправильных форм образования множественного числа существительных-исключений, степеней сравнения прилагательных, форм прошедшего времени неправильных глаголов, опущений, нарушения порядка слов, повторов.

При этом автор не пытается воспроизвести детские ошибки в произношении. Для словообразования уровней почти не используются диминутивные суффиксы (они относятся автором, скорее, к маркеру речи детей более младшего возраста), но есть примеры конверсии и образования новых окказиональных слов с помощью суффиксации. Хотя в речи Джека немало примеров словотворчества, намеренная и осознанная языковая игра почти не представлена.

Также в тексте автор показывает усвоение семантики лексических единиц через их неверное понимание и употребление мальчиком. Слова заменяются на другие, часто – на слова с более широким значением. В романе показано буквальное восприятие Джеком метафор, слов и выражений с переносным значением, фразеологизмов, проблемы с усвоением имен собственных и терминов родства. Усвоение семантики также передается через вопросы о значении незнакомых слов и определения новым словам (свои или данные Джеку взрослыми). Рассказчик дает необычные номинации людям, по-своему использует числительные.

Что касается использования стилистических приемов, то широко представлено олицетворение, обычно олицетворяются окружающие предметы. Не реже встречается сравнение. То, какие средства сравнения используются,

указывает на юный возраст рассказчика, так как они отсылают к самым близким, понятным и интересным для детей сферам: тело человека, окружающие предметы, еда, животные, элементы детской субкультуры, природа. Часто используется звукоподражание: Донохью создает звукоподражательные междометия, которые описывают движение и окружающие звуки, выражают эмоции рассказчика. Нередко ономотопические междометия используются в текстовых ситуациях, связанных с процессом детских игр и фантазией мальчика, что указывает на его юный возраст. Также в романе представлены гиперболы, которые выражены прилагательными в превосходной степени, числительными, словом или приставкой -super.

Для стилизации речи рассказчика-ребенка используются графические средства, такие как курсив и написание слов с заглавных букв. Курсив может быть использован как основное графическое средство стилизации речи рассказчика-ребенка для выделения новых и сложных слов для рассказчика, так и как дополнительный, сопровождающий и подчеркивающий другие средства, а именно – междометия. Подобным образом используется и написание слов с заглавной буквы. Такой прием используется для выделения олицетворения.

Стоит отметить, что часть выделенных характеристик речи Джека выполняет две функции: стилизует его речь под детскую, но в то же время помогает создать образ ребенка, живущего в изоляции от других людей в замкнутом пространстве. Например, олицетворение в его речи связано не только с его возрастом, но и его жизнью в замкнутом пространстве, где он воспринимает окружающие предметы как одушевленные за неимением реальных друзей и товарищей по играм. Сравнивая что-либо с предметами, Джек в качестве средства сравнения использует предметы из Комнаты, это показывает ограниченность его опыта. В то же время Джек, привыкший к однообразию Комнаты и единичности и уникальности предметов в ней познает внешний мир через постоянное сравнение с Комнатой. Он постепенно осознает множественность предметов, через сравнения мы можем наблюдать

процесс адаптации мальчика к окружающему миру и социуму. Проблемы с усвоением имен собственных также обусловлено его замкнутой жизнью без общения с другими людьми.

В романе «All the Lost Things» также нет имитации детского произношения, что может быть связано с более старшим возрастом главной героини – 7 лет. Нет ошибок на грамматическом уровне. На лексико-семантическом уровне представлено усвоение семантики лексических единиц через определения новых слов: Долли дает их сама, либо воспроизводит определения взрослых. Также показано незнание рассказчицей значений каких-то слов и выражений. Детская речь стилизуется, в основном, за счет словотворчества и стилистических приемов. Создание новых слов с помощью словосложения является проявлением лингвокреативности и способности рассказчика-ребенка к языковой игре.

Если говорить о стилистических приемах, то в речи рассказчицы много гипербол, которые выражены прилагательными в превосходной степени, числительными, повтором слова «very». Часто встречаются сравнения, которые обладают теми же характеристиками, что и сравнения в романе «Room»: они конкретны и материальны, могут быть лишены поэтичности и связаны с близкими для ребенка и типично детскими сферами (тело человека, еда, животные, окружающие предметы, детские развлечения и природа). Нередко в речи Долли можно встретить олицетворения, одушевленными характеристиками наделяются части тела, животные, абстрактные или нематериальные понятия, предметы быта и объекты окружающей среды. Также иногда встречаются звукоподражания.

Графические средства используются в романе «All the Lost Things» так же, как и в романе Э. Донохью. Аналогично, они имеют как основной, так и дополнительный характер. В качестве самостоятельного графический прием применяется для выделения новых и сложных слов, чужого слова в речи героини с помощью заглавных букв. Сложные слова, которые рассказчица может написать или воспринимает в письменном тексте, выделяются курсивом.

Как дополнительный графический прием призван усиливать гиперболы в речи рассказчицы с помощью заглавных букв.

Так же, как и в романе «Room», некоторые используемые для стилизации речи рассказчика-ребенка стилистические приемы выполняют и другие функции. Например, олицетворения используются еще и для выражения эмоционального состояния героя, а также косвенного сообщения читателю информации, необходимой для понимания сюжета.

В романе «The Girl in the Red Coat» средства стилизации речи рассказчицы-девочки немногочисленны. На лексико-семантическом уровне изображается усвоение семантики лексических единиц, которое показано через незнание слов или некоторых значений уже известных слов, вопросы о значении незнакомых слов, замену незнакомых слов уже известными, цитирование взрослых. Для стилизации речи рассказчицы под детскую используются звукоподражание, гипербола и сравнение, которое является наиболее широко представленным приемом. Сравнения обладают такими же характеристиками, как и сравнения в уже упомянутых романах.

С помощью одного средства стилизуется под детскую речь двенадцатилетней Флоренс в романе «Florence and Giles». Это намеренная языковая игра, которая производится разными способами: рассказчица использует окказионализмы, которые образованы с помощью конверсии, префиксации, суффиксации и словосложения, и переосмысляет устойчивые выражения. Осознанная языковая игра в речи героини служит способом ее самовыражения.

Проанализировав средства стилизации речи рассказчика-ребенка во всех четырех произведениях, среди наиболее частотных мы можем отметить языковую игру (встречается в трех романах, кроме «The Girl in the Red Coat»), которая проявляется в словотворчестве. В трех романах (кроме «Florence and Giles») показано усвоение семантики лексических единиц через незнание их значений рассказчиком, задаваемые им вопросы и даваемые им определения.

Что касается использование стилистических приемов, то к наиболее часто используемым для стилизации речи рассказчика-ребенка можно отнести сравнение (в трех романах), гиперболу (3), звукоподражание (3), олицетворение (2). Сравнения и олицетворения указывают на возраст рассказчиков-детей; показывают опыт и мышление детей, ограниченные близкими и интересными им сферами. Языковая игра показывает творческое отношение детей к языку. Гиперболы и звукоподражания позволяют создать образы детей с ярким, эмоциональным, живым мировосприятием. В речи рассказчиков-детей гиперболы показывают, что дети чем-то поражены или говорят о своих ощущениях, чувствах и эмоциях, знаниях, а также играх.

Не всегда можно четко определить, является ли используемое средство попыткой изобразить детскую речь или придать тексту выразительности, оно вполне может совмещать обе эти функции. Во всех четырех романах есть средства, которые совмещают в себе функцию стилизации детской речи с другими функциями: выражать эмоционального состояния героя, косвенно сообщать необходимую читателю информацию, быть способом самовыражения героя.

В двух романах («Room», «All the Lost Things») используются графические средства, как сами по себе, так и в качестве дополнительных. Они помогают передать восприятие детьми незнакомых или необычных, созданных самостоятельно, языковых единиц.

Анализ речевых средств стилизации речи рассказчика-ребенка в выбранных художественных произведениях был произведен в соответствии с увеличением возраста рассказчиков: от 5 до 12 лет. Такое расположение показало соответственное уменьшение количества используемых для стилизации речи рассказчика-ребенка речевых средств. Подобное соответствие, с одной стороны, может быть случайностью: небольшое количество средств изображения детской речи рассказчика может объясняться стратегией конкретного писателя, которые не ставил перед собой задачу максимально подробно и правдоподобно изобразить детскую речь, а не возрастом

рассказчика. С другой стороны, весьма логично, что чем старше рассказчик, тем более соответствует норме его речь. Важно уточнить, что речь идет именно о количестве средств, а не о том, как разнообразно они представлены в тексте: анализ романа «Florence and Giles» является в работе последним, так как средство стилизации речи рассказчика-ребенка в нем только одно – это языковая игра, хотя она и выражается различными способами.

2.7. Корреляция средств стилизации речи рассказчика-ребенка в художественных произведениях с закономерностями развития детской речи

Полагаем, что знания писателей о речи детей носят эмпирический характер: создавая образы рассказчиков-детей, они не обязательно опираются на исследования онтолингвистов. «Детские нарративы могут основываться на собственных воспоминаниях писателя, или только притворяться таковыми, или же быть полностью вымышленными» [Mikowski 2015: 360]. Жизненный опыт может стать опорой авторов при выстраивании речи персонажей-детей: в речи героев могут быть отображены особенности речи детей, которые они наблюдали. Например, как мы уже отмечали, автор романа «Room» Эмма Донохью при создании образа пятилетнего Джека опиралась на свои наблюдения за речью и поведением собственного сына.

Авторы, безусловно, имеют полную свободу при создании изображенного ими мира, что может касаться, в том числе, и речи героев произведения. Однако использование определенных речевых средств для стилизации речи юного рассказчика зачастую небезосновательно и связано с тем, как действительно говорят дети. Художественное изображение речи детей может действительно соответствовать выделяемым учеными особенностям детской речи. В данном параграфе мы рассмотрим, насколько средства стилизации речи рассказчика-ребенка в романах «Room», «All the Lost Things», «The Girl in the Red Coat» и «Florence and Giles» соответствуют закономерностям развития детской речи, основываясь на исследованиях онтолингвистов.

Наиболее разнообразные и многочисленные средства представлены в романе Э. Донохью «Room». В первую очередь, это различного рода ошибки на грамматическом уровне: неправильные формы образования множественного числа существительных-исключений, форм степеней сравнения прилагательных, форм прошедшего времени неправильных глаголов, нарушение порядка слов. В остальных произведениях такие ошибки отсутствуют.

Обратившись к работам, посвященным развитию речи детей, мы выяснили следующее. В английском языке формы множественного числа большей части существительных образуются с помощью добавления окончания –s: cat – cats, bridge – bridges и т.д. Однако есть ряд существительных, формы множественного числа которых образуются не по общему правилу – person – people, mouse – mice, deer – deer. Такие существительные считаются исключениями. Как утверждает Уильям О’Грейди в монографии «How Children Learn Language», дети допускают ошибки в речи, применяя правила, распространяющиеся на большинство существительных, но не на существительные-исключения: «дети иногда создают множественные числа, такие как «child’s» для «children», «foots» для «feet» и «wolfs» для «wolves», но частота таких ошибок очень мала [O’Grady 2005: 25]. Последнее автор объясняет тем фактом, что подобные существительные-исключения составляют около 5% от числа всех существительных, дети реже слышат такие слова и, соответственно, реже делают ошибки в формообразовании по сравнению, например, с формами неправильных глаголов.

Энн Лобек и Кристин Денхэм в работе «Linguistics for Everyone: An Introduction» пишут, что в данном случае можно говорить о чрезмерной генерализации – «применении грамматического правила более широко, чем оно применяется вообще» [Denham 2013: 33]. Тот факт, что дети используют неправильные формы множественного числа существительных-исключений, не говорит о том, что они не знают правила языка и не умеют их применять. Как раз наоборот, дети, анализируя речь взрослых, сами выявляют

грамматические правила и применяют их в речи. Но, не зная об исключениях, применяют их слишком широко, для всех языковых единиц категории без исключения.

Смеем предположить, что, как и в случаях с образованием форм множественного числа некоторых существительных и форм неправильных глаголов, подобные процессы чрезмерной регуляризации и генерализации происходят и при образовании форм сравнительной и превосходной степеней прилагательных. Ребенок не знает или не учитывает все нюансы, связанные с образованием сравнительной и превосходной степеней прилагательных, стараясь подвести все образованные формы к некой единой модели.

Рассуждая о причине подобных речевых ошибок у детей, стоит привести слова С.Н. Цейтлин, которая утверждает, что причина кроется в не совсем четком разделении в сознании детей понятий система и норма языка. Исследователь говорит о том, что система языка – это «система его возможностей», а норма – «конкретно-историческая реализация системы» [Цейтлин 1982: 6]. Дети слишком буквально следуют правилам системы языка, создавая системные образования, которые не соответствуют норме языка и трактуются взрослыми носителями языка как ошибки.

У детей-носителей английского языка также возникают проблемы с образованием форм прошедшего времени неправильных глаголов, к которым не применяется общие правила спряжения. Уильям О'Грейди отмечает, что при освоении детьми данной группы глаголов возможны несколько вариантов, которые сменяют друг друга поэтапно. Так, сначала, при образовании формы прошедшего времени, дети используют начальную форму неправильного глагола, никак ее не меняя. Затем, наряду с начальной формой, они могут использовать правильную форму прошедшего времени. Далее происходит процесс, который можно назвать чрезмерной регуляризацией («overregularisation»), когда правила формообразования, которые распространяются только на правильные глаголы, применяются к неправильным глаголам. В данном случае возникают такие формы

неправильных глаголов, как, например, «gunned», «goed». На конечном этапе детьми усваиваются верные формы неправильных глаголов. При этом иногда правила для образования формы правильных и неправильных глаголов смешиваются, и получаются такие формы, как «wented», «ranned», когда ребенок к верной форме прошедшего времени неправильного глагола добавляет окончание -ed, что характерно для правильных глаголов [O'Grady 2005: 21-24].

Мы отмечали, что для словообразования в речи Джека редко используются диминутивные суффиксы, что не вполне соответствует закономерностям развития детской речи. Согласно С.Н. Цейтлин, диминутивный суффикс -y/-ie используется детьми-носителями английского языка раньше других, что может быть объяснено «доступностью самого значения уменьшительности, а так же <...> широкой распространенностью диминутивов в обращенной к ребенку речи взрослых» [Цейтлин 1989: 9].

Нами также были найдены примеры конверсии, с помощью которой Джек образуют новые слова. Это соответствуют тому, как детская речь описана в исследовательской литературе. В работе Уильяма О'Грейди «How Children Learn Language» утверждается, что «дети начинают использовать такой способ словообразования, как конверсия, в два года» [O'Grady 2005: 29]. Они могут даже «злоупотреблять» («overuse») данным способом, создавая несуществующие слова, от использования которых им приходится «отучаться» («unlearn») в дальнейшем [там же]. Приверженность детей конверсии может заключаться в том, что «им нравится создавать новые слова из других слов без необходимости менять их» [там же: 30]. Ребенок может создавать новые слова для каких-либо явлений тогда, когда «нормативные названия ему еще неизвестны» [Цейтлин 1982: 15]. Часто с помощью конверсии от существительных, обозначающих предметы, дети создают глаголы, которые обозначают действия с этими предметами связанные (*to broom, to pillow, to band-aid*). Они также могут таким образом образовывать глаголы от прилагательных (*to flat*) или междометий (*to ow*) [Clark 2009: 269].

В романе Э. Донохью показано неверное восприятие терминов родства. Джек воспринимает номинацию «Ма» как имя собственное, принадлежащее только его маме, не осознавая его относительный характер. Это выглядит правдоподобно, поскольку, как отмечает Т.А. Гридина, действительно «поначалу как своеобразные имена собственные в детской речи выступают слова-апеллятивы, называющие самых близких ребенку людей» [Гридина 2014: 85]. Т. А. Гридина утверждает, что «восприятие действительных значений “терминов родства”, имеющих релятивную семантику, детям младшего дошкольного возраста еще недоступно. Для этого необходимо встать на “чужую” позицию, изменить ракурс видения ситуации, к чему маленький ребенок не способен в силу свойственного ему эгоцентризма, когда единственной точкой отсчета в осознании логики родственных отношений является он сам» [там же]. В случае Джека, конечно, такое неверное восприятие усиливается его долгим местонахождением в замкнутом пространстве без присутствия других людей: он даже и не знал, что у мамы есть настоящее имя, поскольку не было ситуаций, когда его кто-то бы использовал.

Что касается семантики слов, то в романе «Room» Э. Донохью изображает неправильное усвоение каузативных значений. Такое же средство стилизации детской речи мы находим в романе «Florence and Giles» Дж. Хардинга. Подобный феномен наблюдается «во многих языках» [Цейтлин 2000: 156]. У детей возникают проблемы с различением глаголов, которые выражают определенное действие, и глаголов, которые это действие «каузируют». Вместо «сделай так, чтобы что-то произошло» дети «прямо называют требуемое действие» [там же: 157]. Отмечаются подобные сложности и в речи англоязычных детей: «дети, изучая английский язык, иногда распространяет каузативное чередование на глаголы, которые изменяются другими способами (I came it closer, so it won't fall)» [Pye 1994: 245]. Причины могут заключаться в «более широком применении лексического правила, без учета узких семантических ограничений», либо в том, что «дети еще

не усвоили взрослую семантическую репрезентацию некоторых глаголов и поэтому неправильно их используют».

Как указывает С.Н. Цейтлин, детям свойственны ошибки при усвоении тех или иных языковых единиц. Одной из распространенных ошибок является «расширение сферы использования слова, т.е. распространение его на больший, чем нужно, круг денотатов» [Цейтлин 2000: 185]. Подобное мы также можем наблюдать в речи Джека и Долли.

Джек регулярно воспринимает буквально лексические единицы с переносным значением: метафоры, фразеологизмы. Здесь мы тоже можем наблюдать корреляцию с закономерностями развития детской речи. Отмечается, что дети младшего возраста, при их способности самостоятельно генерировать метафорические и окказиональные переносные значения, не всегда распознают подобные значения в речи взрослых [Gentner 1988]. Подобная проблематичность восприятия метафоричности «определяется буквализмом детского языкового сознания, что проявляется в невосприятии детьми условности языковых значений, в частности переносных значений фразем и устойчивых (прецедентных) высказываний» [Гридина 2013: 27]. Отмечается также, что «на ранних стадиях овладения речью дети отрицательно относятся к самому факту наличия у слова не одного, а нескольких значений» [Цейтлин 1982: 98].

Наличие фразеологизмов в языке «усложняет освоение языка ребенком» [Цейтлин 2000: 203]. Возникающие сложности у детей могут быть связаны с «отсутствием представления у них о фразеологической единице как об особой единице языка и восприятием фразеологизма как обычного сочетания слов» [Бестугина 2005: 17].

Что касается синтаксиса, то американский лингвист Майкл Томаселло пишет о том, что детям, говорящим на английском языке, свойственно совершать инверсионные ошибки при составлении вопросов, меняя местами подлежащее и вспомогательный глагол [Tomasello 2009: 81]. Как утверждает У. О'Грейди, «дети-носители английского языка не уделяют достаточного

внимания порядку слов, из-за чего могут возникать трудности в речи» [O'Grady 2005: 106].

В романе «Room» нередко встречаются повторы, которые, как правило, используются для описания каких-то эмоциональных моментов. Это соответствует закономерностям развития детской речи, поскольку «дети в своей речи тоже постоянно пользуются повтором <...>. Повторение слов обычно свойственно эмоционально окрашенной речи» [Добря 2013: 51].

В речи Джека много звукоподражательных междометий, которые могут передавать эмоции мальчика, его действия или действия окружающих объектов, динамику, звуки. Согласно С.Н. Цейтлин, в детской речи встречаются глагольные междометия («прыг»). Используемые обычно для передачи мгновенных действия, такие междометия образуются от глаголов «звучания, движения, физических и психических действий» [Цейтлин 2009: 361].

Изучив речь ребенка младшего школьного возраста, И.П. Амзаракова настаивает на широком использовании междометий в детской речи и объясняет это «психофизиологическими и коммуникативно-прагматическими факторами: с чуткостью ребенка к звуковой форме, с его эмоциональностью и импульсивностью, со стремлением к речевому доминированию (заполнению коммуникативных пустот)» [Амзаракова 2005: 17]. Функционально междометия в детской речи используются «как языковые жесты для усиления эмоционального воздействия, как экономное средство выражения экспрессии, как сопровождение игры. Особенностью функционирования междометия в детской речи следует считать его использование в номинативной функции» [там же: 18]. В ходе анализа выбранных романов, нами было отмечено подобное использование междометий в романе «Room». Мы также видим использование междометий в номинативной функции, которое отмечает И.П. Амзаракова. Полагаем, что выводы о речи немецкого ребенка могут применены к средствам стилизации детской речи в текстах на английском языке. Во-первых, данные языки являются родственными. Во-вторых, выводы

И.П. Амзараковой относительно детской речи связаны с пониманием детства и детского мышления в контексте западной культуры.

Что касается звукоподражания, которое встречается и в речи рассказчицы Долли в романе «All the Lost Things», то А.М. Шахнарович к характеристикам детской речи относит «повышенную звукоподражательность и звукоизобразительность» [цит. по Белоглазова 2010: 30]. В.А. Корнев среди других характеристик детской речи отмечает «большее, по сравнению с речью взрослых, число звукоподражаний и изобразительных слов» [Корнев 2015: 124].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, использование звукоподражательных междометий и звукоподражаний для стилизации детской речи в художественных произведениях оправдано.

Среди стилистических приемов, используемых в романе Э. Донохью для стилизации речи рассказчика-ребенка, встречаются гиперболы. Очень много их и в речи рассказчицы романа М. Сакс «All the Lost Things», семилетней Долли, чуть реже они встречаются в речи Кармел, восьмилетней рассказчицы романа «The Girl in the Red Coat». Обращение к данному стилистическому приему в данных романах правдоподобно, что подтверждается реальными особенностями развития мышления и речи детей. Уже в возрасте 3-4 лет они «снабжают предметы и объекты гиперболизированными оценками» [Амзаракова 2019: 126]. С переходом в школу «в речи ребенка младшего школьного возраста все чаще появляются экспрессивные средства – гиперболические сравнения и метафоры для выражения своего отношения к человеку и действию» [там же: 130].

Сразу в трех проанализированных нами романах встречаются многочисленные примеры сравнения («Room», «All the Lost Things», «The Girl in the Red Coat»). Как мы уже писали, сравнения в речи рассказчиков, Джека, Долли и Кармел, как правило, очень конкретны и материальны. Подобное соотносится с закономерностями развития детской речи, поскольку у детей сравнение «почти всегда осуществляется путем сопоставления одного конкретного предмета с другим конкретным предметом и строится на основе

конкретных, чувственно воспринимаемых признаков, в то время как в речи взрослых косвенная номинация может быть осуществлена также путем сопоставления конкретного предмета с абстрактным явлением и основана не только на конкретных, но и на отвлеченных признаках» [Ваганова 1997: 23]. Рассказчики-дети сравнивают новые для них предметы и явления с чем-то уже известным (например, с частями человеческого тела), связанным с типично детскими сферами деятельности или интересов (животные, игры, учеба, книги, мультфильмы и т.д.). Отнесение сравнений к средствам стилизации речи рассказчика-ребенка на основе сгруппированных средств сравнений соответствует реальности, так как дети обычно говорят «о том, что происходит вокруг них: о людях, которых они видят каждый день; об игрушках и мелких бытовых предметах, которыми они могут пользоваться; еде, которую они сами могут контролировать; одежде, которую они могут снимать самостоятельно; животных и транспортных средствах, которые двигаются и таким образом привлекают внимание; распорядке дня и занятиях; и некоторых звуках» [Clark 2009: 91]. Стоит добавить, что выделенные группы сравнений соответствуют некоторым «конституентам картины мира» англоязычных детей: «“Social Environment (People), “Space”, “Time», “Objects”, “Nature”, “Media and Entertainment”, “Activities”, “Evaluation”» [Блинова 2012: 18].

Иногда в сравнениях содержатся отсылки к каким-либо важным для детской аудитории текстам, персонажам, иными словами, прецедентным феноменам, которые являются маркерами юного возраста рассказчиков. Использование прецедентных феноменов для характеристики детской речи можно считать целесообразным и обоснованным. Если говорить именно о детских прецедентных текстах (художественно литературы и фольклора), то такие тексты являются первыми, «с которыми языковая личность сталкивается на пути своего развития, и, поскольку ментальный лексикон находится в гибком состоянии в раннем возрасте, детское чтение создает особенно прочные ассоциативные связи» [Носова 2018: 10]. Иными словами, дети вполне могут ссылаться на прецедентные феномены. Так, Т.А. Гридина

отмечает трансляцию прецедентных феноменов в детской речи, которая носит спонтанный характер: «они автоматически всплывают в памяти ребенка, маркируя какие-то ситуации» [Гридина 2013: 40]. Она так же добавляет, что обращение к прецедентным феноменам ограничено «доступным ребёнку репертуаром игровых жанров детского фольклора и “культурным” опытом, почерпнутым из детской литературы, сказок, мультфильмов» [там же: 25]. Таким образом, использование отсылок к прецедентным феноменам при стилизации речи рассказчика-ребенка не противоречит закономерностям развития детской речи.

Сравнение рассматривается некоторыми исследователями как черта детской речи и мышления. Так, например, Н.М. Голева и И.М. Чеботарева в статье «Функционально-стилистический диапазон олицетворений и сравнений в онтогенезе речи» говорят о значимости сравнения в процессе мышления ребенка. Согласно им, данный троп в речи детей – это «не только сильное изобразительное средство, выполняющее функцию создания образно-поэтической картины мира, но и когнитивный процесс, способствующий получению новых знаний» [Голева 2012: 65]. Голева и Чеботарева, называя сравнение важным фактором развития мышления у детей, отмечают, что, встречаясь с явлениями окружающего мира, объяснения которых они не знают, «дети начинают сравнивать неизвестное или малоизвестное с хорошо знакомым» [там же: 66]. При этом, конкретизируя, они выделяют такие функции сравнения как номинативная (замена неизвестного детям имени предмета сравнением), объяснительная (разъяснение с помощью сравнения) и конспирирующая (использование сравнений для загадок).

Исходя из всего этого, мы можем, предположить, что сравнение в речи героев коррелирует с закономерностями развития детской речи. Подобная корреляция, безусловно, придает речи рассказчиков, и, в целом, их образам, правдоподобия. Тем не менее, сравнение в речи рассказчиков редко выполняют выделяемые Голевой и Чеботаревой функции. Более того, как и в случае с другими тропами (олицетворением, гиперболой), мы не можем утверждать,

что автор при создании текста сверялся с реальными характеристиками речи детей, воспроизводя их затем в тексте. Предполагаем, что использование сравнений в данном случае может также являться сугубо индивидуальными попытками авторов симитировать детскую речь и является отражением их представлений о ней. Стоит также отметить, что нельзя всегда точно сказать, использует ли тот или иной автор сравнения как характеристики детской речи и пытается воспроизвести детскую манеру думать и говорить, либо же перед нами пример использования сравнения как тропа для придания художественному тексту выразительности. В целом, найденные нами сравнения успешно сочетают в себе две эти функции, придавая повествованию поэтичности и, в то же время, правдоподобия, воспроизводя особенности детского мышления и речи.

В двух романах – «Room» и «All the Lost Things» – мы встречаем примеры олицетворений. Возникновение олицетворений, как и некоторых сравнений, связано с метафоричностью человеческого мышления и языка. Как утверждают Дж. Лакофф и М. Джонсон, метафора «пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность» [Лакофф 2004: 27]. Метафору называют важным инструментом человеческого познания мира, так как она позволяет «понимать одну область опыта в терминах другой» [там же: 148]. Как отмечает А.Р. Попова, метафорические высказывания могут быть зафиксированы в речи ребенка уже в возрасте от одного до трех лет [Попова 2018: 180].

К распространенным примерам метафоры относятся случаи, когда «материальный объект интерпретируется как человек», что позволяет людям осмыслять «опыт взаимодействия с неживыми сущностями в терминах человеческих мотиваций, характеристик и деятельности людей» [Лакофф 2004: 59]. Объекты окружающего мира осваиваются через их соотнесение не только с психологическими характеристиками человека, но и с человеческим телом. Говоря о телесной метафоре в английской и русской лингвокультурах, Ю.А. Башкатова рассуждает о человеческом теле как основании для

«метафорического осмысления действительности» [Башкатова 2013: 24]. Подобное осмысление происходит потому, что тело является «первой сферой человеческого опыта» [там же: 25].

В данном случае мы говорим об антропоцентризме человеческого мышления и речи. Как отмечают В.И. Постовалова и В.Н. Телия в коллективной монографии «Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира» сознание человека «антропоцентрично по своей природе» [Телия 1988: 173]. Человек осваивает окружающий его мир исходя из собственного опыта, «не бывает картин мира полностью неантропоморфных, внечеловеческих, так как картины мира есть всегда картины, увиденные глазами человека» [Постовалова 1988: 35]. «Картина мира фиксирует мир в форме, доступной для человеческого восприятия» [там же: 45], а языковая картина мира «отражает присутствие человека» [Титова 2013: 14]. Габриэлла Айренти в работе «The Development of Anthropomorphism in Interaction: Intersubjectivity, Imagination, and Theory of Mind» говорит о том, что «люди интерпретируют мир исходя из человекоподобных моделей, потому что человеческая мысль и действие являются наивысшей организацией, которую они знают» [Airenti 2018].

Если антропоцентризм – это характеристика мышления и речи человека, то антропоморфизм – это тесно связанный с данной характеристикой способ познания мира. Т.А. Титова определяет антропоморфизм следующим образом: «это мировоззренческая форма, фиксируемая главным образом в языке, в которой происходит процесс “переноса” качеств человека и качеств природной стихии друг на друга» [Титова 2013: 18]. Т.А. Титова подчеркивает, что антропоморфизм – это «реальная форма освоения человеком мира. Он делает ближе то, что было для человека внешним (“овнешненным”), чуждым, далеким» [там же: 13].

Рейчел Северсон и Шайли Вудард в статье «Imagining Others’ Minds: The Positive Relation Between Children’s Role Play and Anthropomorphism» выделяют несколько причин, объясняющих антропоморфизм человеческого мышления.

Во-первых, процесс антропоморфизации происходит потому, что индивиды стараются «заполнить лакуны их знания о нечеловеческих сущностях» [Severson, Woodard 2018]. Например, люди приписывают человеческие характеристики таким качествам нечеловеческих сущностей, которые «не могут быть легко наблюдаемы, как, например, внутренние состояния» [там же]. Во-вторых, люди «используют модель психики другого человека (Theory of mind), чтобы осмыслить и строить прогнозы касательно внутренних состояний других индивидов» [там же]. Однако дети могут применять данную модель более широко – по отношению и к неодушевленным сущностям. В-третьих, на тенденцию к антропоморфизму могут влиять внешние факторы, «характеризующие определенные сущности» [там же]. Так, определенные сущности «предоставляют внешние или поведенческие сигналы, которые позволяют предположить наличие внутренних состояний» [там же]. Например, некоторые действия животных могут быть расценены как проявление эмоций (виляние хвостом как проявление счастья, укус как проявление раздражения и т.д.)

Антропоморфизм, являясь «универсальной человеческой чертой» [Severson, Woodard 2018], безусловно, свойственен детям и заключается в «присвоении внутренних состояний нечеловеческому окружению (животным, неживой природе или технологиям), включающее в себя наделение этого окружения разумом и внутренними состояниями» [там же]. По словам Г. Айренти антропоморфизм – «это форма взаимодействия, которая осваивается детьми на ранней стадии их развития и сохраняется во взрослой жизни» [Airenti 2018]. Как отмечает Т.А. Титова, «обыденно-практический антропоморфизм характерен для повседневной жизни людей, а также для ранней стадии развития ребенка» [Титова 2010: 173]. Ф.Г. Самигулина и Н.О. Григорьева, рассматривая развитие детской языковой личности в возрасте от трех до пяти лет, говорят о «наглядности, конкретности и антропоморфизме когнитивных представлений» детей на данном этапе развития [Самигуллина, Григорьева 2019: 27]. Н.К. Войткова стремление ребенка «мерить все происходящее вокруг

собственной меркой» объясняет «эгоцентричностью детского мышления и ограниченностью детского мировоззрения» [Войткова 2011: 18].

Антропоморфизм детского мышления проявляется не только в олицетворении, но и в сравнении, о котором мы уже говорили. Среди найденных нами примеров сравнений в романах «Room», «All the Lost Things» и «The Girl in the Red Coat» немало таких, где средством сравнений выступают части человеческого тела. Это соответствует реальным характеристикам детского мышления и речи. По утверждению Т.А. Гридиной «распространенным в детской речи эталоном сравнений и метафор выступают зооморфные и антропоморфные образы» [Гридина 2013: 31]. Данное утверждение также выступает в защиту правдоподобия сравнений в проанализированных романах, где средствами сравнения выступают животные. Ребенку свойственно «наглядно-предметное мышление, артефактное и антропоморфное “зрение”, что выражается, с одной стороны, в перенесении свойств человека на животный и предметный мир, с другой – в “предметном” измерении свойств живых существ и природных явлений» [там же: 32].

Метафору и олицетворение сближает их понимание как инструментов познания: дети обращаются к олицетворению, как и к метафоре, для понимания нового через уже известное, а конкретно – через сферу человеческого. Это может быть объяснено, во-первых, тем, что «ребенок измеряет все формы бытия в масштабе собственного опыта и знания и по своему образу и подобию» [Чеботарева 1996: 7], а во-вторых, тем, что ребенок еще «не освоил разделение мира на живое и неживое» [Костылев 1987: 74]. Рассуждая о лингвокреативности детской речи, Т.А. Гридина говорит о связи метафоры и олицетворения: «“всеолицетворение” ребенком окружающего мира выступает своеобразным этапом освоения лингвокреативной техники метафорического переноса» [Гридина 2013: 33].

Некоторые зарубежные исследователи определяют олицетворение (personification) в мышлении только в его узком значении: «распространение человеческих качеств на любого, кто не является человеком» [Natano, Inagaki

1987: 1013]. И.М. Чеботарева в работе «Олицетворение в детской речи» определяет олицетворение как «перенесение человеческих черт (шире – черт живого существа) на предметы и явления неживой природы, животных, мифических существ» [Чеботарева 1996: 5], однако тут же уточняет, что в детской речи олицетворения – это не троп, не «сознательно применяемый прием усиления выразительности и изобразительности высказывания», а «особенность самого детского мировосприятия» [там же: 13–14].

Относительно детского мышления и речи в ее работе присутствует широкое и узкое понимание олицетворения как:

а) «оживления», заключающегося в наделении неодушевленных предметов свойствами живых существ;

б) «очеловечивания», состоящего в том, что живым существам, реалиям неживой природы и отвлеченным понятиям приписываются человеческие свойства (свойства существа мыслящего и действующего осознанно) [там же: 6].

И.М. Чеботарева разграничивает понятия «метафора» и «олицетворение» по ряду признаков, утверждая, что «существуют лингвистические способы выражения олицетворения (обращение, прямая речь), при использовании которых метафоры не возникает» [там же]. При этом она подчеркивает, что довольно часто «провести четкую границу между олицетворением и метафорой бывает нелегко, а подчас и невозможно» [там же]. Соглашаясь с данным утверждением, мы, тем не менее, считаем, что метафора как инструмент мышления важна для понимания природы олицетворения. Причиной возникновения олицетворения в речи детей в ряде работ, посвященных данной теме, указывается метафоричность человеческого мышления и языка.

И.М. Чеботарева выделяет следующие «тематические группы», которые наиболее часто подвергаются олицетворению в детской речи: «четвероногие, насекомые, части тела человека и животного, предметы быта, продукты питания» [там же: 11]. Практически все указанные олицетворения, за исключением насекомых и продуктов питания, мы можем наблюдать в трех

указанных романах. При этом исследователь утверждает, что в детской речи почти нет примеров олицетворения отвлеченной лексики, что объясняется тем, что, во-первых, «ребенок одухотворяет в первую очередь окружающие его реалии», а во-вторых, слова, выражающие абстрактные понятия «нематериальны, лишены чувственных признаков, а дети обычно демонстрируют потребность одухотворять чувственно воспринимаемые реалии» [там же: 12]. Подобную мысль высказывает и О.В. Шабалина, говоря о том, что метафора в речи детей «предметна и возникает на основе чувственного опыта ребенка» [Шабалина 2007: 19]. Под предметностью детской метафоры ученый имеет в виду «установление сходства между конкретными объектами», тогда как взрослые могут сопоставлять между собой признаки, в том числе, и «отвлеченных объектов» [там же: 19]. Наиболее часто дети персонифицируют окружающие их предметы и живые существа, проводя аналогию с человеком «по форме, цвету, биологическим характеристикам, роду занятий» [Чеботарева 1996: 13–14]. Здесь мы наблюдаем несоответствие между средствами, использованными в художественном произведении, и закономерностями развития детской речи. В романе «All the Lost Things» показано олицетворение таких абстрактных явлений, как чувство радости, сонливость и мыслительный процесс поиска рифмы, а также агрессивное поведение отца.

Говоря о том, какими языковыми средствами выражается олицетворение в детской речи, И.М. Чеботарева отмечает, что, во-первых, олицетворение в речи детей представлено глаголами «разнообразных семантических и словообразовательных группировок» [там же: 8]. Так, например, дети могут проецировать движения человека, «близкие и понятные», на «действия и движения неживых предметов» [Попова 2018: 185]. Также «достаточно распространено» обращение [Чеботарева 1996: 8]. Использование глаголов движения и различных человеческих действий при олицетворении, а также обращений, мы видим и в романе «Room», и в романе «All the Lost Things». «Олицетворяющими потенциями», по словам Чеботаревой, обладают прямая

речь, когда объектам, подвергающимся олицетворению, приписываются определенные реплики, и диалоги, в которые ребенок вступает с неодушевленными предметами или животными, при этом в диалогах ребенок выступает в роли «интерпретатора ситуации» [там же: 8–9]. Диалоги и прямая речь ярко представлены только в романе «All the Lost Things», где рассказчица постоянно разговаривает с любимой игрушкой, а также придумывает диалоги с животными и предметами (фигурками животных, мифических существ).

Сразу в нескольких произведениях («Room», «All the Lost Things», «Florence and Giles») встречается языковая игра, которая проявляется через создание новых языковых единиц или оригинальное переосмысление уже существующих. По словам Ю.В. Бестугиной, у детей на этапе развития речевого общения (3-7 лет) «активно протекает словотворческий процесс, количество инноваций возрастает», последнее при этом свидетельствует о том, «что ребенок не просто воспроизводит готовую форму, а активно и самостоятельно ее образует» [Бестугина 2008: 9]. Согласно Т.А. Гридиной, исследователю языковой игры и словотворчества в детской речи, такие проявления в детской речи суть креативность. В речи детей младшего возраста, в основном, проявляется креативность компенсаторного типа, при которой происходит восполнение «дефицита когнитивного и языкового опыта ребёнка при реализации им собственных коммуникативных и познавательных потребностей» [Гридина 2013: 8]. Различного рода новации в детской речи лингвист называет «эвристиками, позволяющими детям находить решения (соответствующие потребностям номинации, коммуникации, формулирования идей) в ситуации языкового и когнитивного дефицита» [там же: 10]. В то же время С.Н. Цейтлин отмечает, что создание детьми новых слов, не соответствующих правилам их родного языка, связано не только с их незнанием языка, но и с тем фактом, что такие слова, так необходимые ребенку для выражения его мыслей, просто отсутствуют в языке. Как утверждает С.Н. Цейтлин, «в сознании ребенка возникает некий концепт,

временный и сиюминутный, который получает словесное выражение» [Цейтлин 2009: 293].

Стоит уточнить, что, детская речевая креативность проявляется и «при осознанной установке на языковую игру» [Гридина 2013: 11]. Наличие в речи ребенка созданных или переосмысленных им языковых единиц показывает его способность к «самовыражению в языковом творчестве – созданию “альтернативной” формы существования языка как отражения детской картины мира» [там же: 37]. Учитывая, что языковая игра подразумевает отступление от языковых норм, креативность и речевая свобода ребенка характеризуют его стремление к «обособлению собственного языка от языка взрослых; к эмоциональному самовыражению в речи; эксперименту над языком ради испытания собственных возможностей (ради удовольствия игры)» [там же: 18]. Самовыражение в языковом творчестве мы можем наблюдать в речи Флоренс в романе Джона Хардинга.

Обратимся к сложным словам. Их наличие в речи объясняется следующим образом. Как уже отмечалось, дети могут создавать новые номинации в ситуациях языкового дефицита. С.Н. Цейтлин связывает этот процесс с постоянным заполнением существующих в языке лакун, когда «овладевая системой языка раньше, чем языковой нормой (общими правилами раньше, чем частными правилами и исключениями), ребенок в своей речевой деятельности, прибегая к деривации, конструирует языковые единицы, правильные относительно системы (отвечающие общим правилам) и при этом расходящиеся с нормой (не соответствующие частным правилам)» [Цейтлин 1989 69–70]. Продолжая мысль, В.К. Харченко и Е.Г. Озерова в монографии «Сложные слова в детской речи» отмечают, что «теория заполнения лакун хорошо вписывается в континуум детских сложных слов, которые часто становятся маркерами лакун, пустот, провалов в пространстве языковых форм» [Харченко, Озерова 1999: 18]. Создавая новые слова, «дети, говорящие на германских языках, начинают со сложных слов, крайне продуктивного варианта» [Clark 2009: 266]. Таким образом, использование сложных слов

в речи рассказчиков романов «Room», «Florence and Giles» и «All the Lost Things», созданных ими, является оправданным, так как это соответствует закономерностям развития детской речи.

Т.А. Гридина в коллективной монографии «Лингвистика креатива» выделяет различные виды языковой игры, приводя множество примеров. В рамках нашего исследования хотелось бы отдельно отметить выделяемые лингвистом приемы компрессии и конденсации в детской речи, которые проявляются в номинациях. Их суть состоит в «свертывании информации, не имеющей однословного выражения в языке» [Гридина 2013: 37]. Подобные номинации заменяют «собой глагольно-именные словосочетания; их выразительность заключается в смысловой ёмкости» («*Заботинить*. Зашнуровать ботинок») [там же: 37]. Т.А. Гридина также отмечает, что подобные приемы обладают «несомненной энергетической силой и оказываются востребованными и в художественном творчестве» [там же: 38]. Помимо этого, дети могут образовывать сложные слова «путем сложения и контаминации (гибридизации)» [там же: 19]. Сказанное соотносится с окказионализмами в речи героини романа «Florence and Giles», которые часто образованы с помощью конверсии или ее сочетания с префиксацией и по смыслу означают целые фразы.

Наконец, Т.А. Гридина говорит о детском «фразеотворчестве» – «остроумном использовании (истолковании и трансформации) устойчивых выражений применительно к конкретной ситуации» [Гридина 2013: 27]. Подобное наблюдается в речи рассказчицы романа «Florence and Giles».

Выводы по главе 2

Для анализа речи рассказчиков-детей был создан алгоритм лингвистического анализа речи ребенка, включающая следующие этапы:

- 1) разделение внутренней и внешней речи рассказчиков-детей;
- 2) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей лексико-грамматических девиаций;
- 3) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей стилистических приемов;
- 4) систематизация всех речевых средств и стилистических приемов, их сопоставление;
- 5) сопоставление выделенных речевых средств и использования стилистических приемов с закономерностями развития детской речи.

Анализ средств стилизации речи рассказчиков-детей романов «Room», «All the Lost Things», «The Girl in the Red Coat», «Florence and Giles» показал, что авторы, чтобы стилизовать речь ребенка, наиболее часто изображают языковую игру (встречается во всех романах, кроме «The Girl in the Red Coat»), которая проявляется в словотворчестве, и усвоение семантики лексических единиц, которое показано через незнание их значений рассказчиком, задаваемые им вопросы и даваемые им определения (во всех романах, кроме «Florence and Giles»).

Часто используемыми для стилизации речи рассказчика-ребенка стилистическими приемами являются сравнение (в трех романах), гипербола (3), звукоподражание (3), олицетворение (2). Сравнения и олицетворения указывают на возраст рассказчиков-детей, так как связаны с близкими и интересными детям сферами. Гиперболы и звукоподражания позволяют создать образы детей с ярким, эмоциональным, живым мировосприятием: в речи рассказчиков-детей они показывают, что дети чем-то поражены или говорят о своих ощущениях, чувствах и эмоциях, знаниях, а также играх.

Используемые стилистические приемы могут выполнять две функции: стилизовать речь рассказчика под детскую или придавать тексту выразительности. Во всех четырех романах есть средства и стилистические приемы, которые совмещают в себе функцию стилизации детской речи с другими функциями: выражать эмоционального состояния героя, косвенно сообщать необходимую читателю информацию, быть способом самовыражения героя.

В двух романах («Room», «All the Lost Things») используются графические средства, как сами по себе, так и в качестве дополнительных. Они помогают передать восприятие детьми незнакомых или необычных, созданных самостоятельно, языковых единиц.

Анализ работ, посвященных онтолингвистике, позволил определить закономерности развития детской речи. Сопоставляя их с теми речевыми средствами и стилистическими приемами, которые использовали писатели для стилизации речи рассказчиков-детей, мы смогли выявить корреляцию между ними.

Грамматические ошибки, встречающиеся только в речи Джека из романа «Room», соответствуют ошибкам, которые действительно делают дети. К таковым относятся: неправильное образование форм множественно числа существительных-исключений, форм сравнительной и превосходной степеней прилагательных, форм прошедшего времени неправильных глаголов. Причина таких ошибок может заключаться в чрезмерной генерализации грамматических правил и не совсем четком разделении в сознании детей понятий «система» и «норма языка». Нарушение порядка слов в вопросах также свойственно детской речи.

Что касается словообразования, то распространенным явлением в детской речи является использование диминутивных суффиксов, хотя они почти не встречаются в речи рассказчиков проанализированных нами романов (будучи маркером речи детей более младшего, чем заявленного в романах, возраста – младше 5 лет). Не редким явлением в речи детей является

образование новых слов с помощью конверсии. Использование конверсии, таким образом, в речи Джека и Флоренс из романа «Florence and Giles» является правдоподобным.

Мы отметили использование звукоподражательных местоимений в речи рассказчика романа «Room» и использование звукоподражаний в речи рассказчицы романа «All the Lost Things», что также соответствует особенностям детской речи. Оправданным является использование гипербол и повторов в речи все тех же рассказчиков с точки зрения соответствия закономерностям развития детской речи.

Дети действительно испытывают проблемы с усвоением терминов родства, каузативных значений глаголов, пониманием метафор и фразеологизмов. Все это изображается в романе «Room».

Использование таких стилистических приемов, как олицетворение, и сравнение, которые используются в романах «Room», «All the Lost Things» и «The Girl in the Red Coat», также соответствуют закономерностям развития детской речи. Их появление в речи детей связано с антропоцентризмом и метафоричностью человеческого мышления. Таким способом – через сферу человеческого как знакомого – они познают новое и незнакомое. Изображение языковой игры при стилизации речи рассказчика под детскую правдоподобно, так как нами была доказана корреляция с закономерностями развития речи детей. В конкретных проявлениях языковой игры также наблюдается определенное соответствие между выделенными в ходе анализа особенностями речи героев и тем, как говорят дети.

Таким образом, довольно многие средства стилизации речи рассказчика-ребенка и стилистические приемы в художественных произведениях соответствуют закономерностям развития речи детей. Мы не можем утверждать, что писатели при создании своих произведений опирались на онтолингвистические исследования, но мы можем сделать вывод о том, что часть используемых ими средств, даже если они являются индивидуально

авторскими, позволяет создать правдоподобный детский образ и речевой портрет.

Изображение усвоения семантики языковых единиц, а именно – неправильного усвоения значений лексики и ее использования, замены незнакомых слов, вопросов о значении незнакомых слов, определение незнакомых слов, безусловно, также позволяют авторам создать реалистичный образ рассказчика-ребенка.

К средствам, информация о соответствии которых закономерностям развития детской речи нами не была подтверждена онтолингвистическими исследованиями и которые мы можем отнести к индивидуально авторским средствам, относятся: необычное использование количественных числительных (one, two, three, four, five cars), образование новых слов, которые заменяют собой целые словосочетания, с помощью суффикса -ness, использование прилагательных вместо нормативных существительных с суффиксом -ness, образование номинаций путем создания атрибутивных словосочетаний, использование слов разных частей речи в качестве существительных в романе «Room».

Заключение

В данной работе были проанализированы речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчиков-детей. Для этого на основе существующих определений было дано собственное рабочее определение детской речи – это устная речь детей с момента рождения и до 12 лет, которая противопоставляется языку взрослых и обладает своими фонетическими, морфологическими, словообразовательными, лексическими и синтаксическими особенностями, основанными на не соответствующем языковой норме понимании, усвоении и использовании языковых единиц.

Так как в качестве материала исследования мы выбрали литературные тексты, была также изучена природа образа ребенка и темы детства в мировой литературе и их эволюция. Анализ отечественных и зарубежных теоретических и практических исследований позволил сделать вывод о том, что сами дети не имеют голоса в литературе, детство и образ – это конструкты взрослого автора, которые могут быть основаны на его наблюдениях, представлениях или являться абсолютным вымыслом. Важнее правдоподобности образа ребенка и реалистичности его речевого портрета становится то, какие представления о детстве той или иной эпохи он отражает.

Изменения восприятия детства составляют эволюцию образа ребенка и темы детства в литературе. В эпоху романтизма ребенок является символом чистоты и невинности, гармонии, представителем идеального мира, чувственным воплощением. Однако образ ребенка подвергается идеализации и мифизации в литературе и культуре. В викторианской культуре ребенок становится героем социальных романов. Художественный образ ребенка, воплощающий первоначальную невинность человеческой природы, противопоставляется унижающему человеческое достоинство влиянию опыта и общества, потрясений промышленной революции. К XX веку происходит осознание и признание порочности и жестокости детей; дегуманизация и демонизация детского образа в художественных произведениях приводят

к тому, что данный образ может иметь такой же символический характер, как и образ непорочного ребенка, созданный романтиками. В современной литературе тенденции изображения детей в негативном свете усиливаются. Пересматриваются традиционные детские образы, например, в рамках неовикторианского романа. Стремление раскрыть истинную природу детства существует параллельно с использованием детского образа в качестве приема.

Интерес и обращение к образу ребенка в литературе может быть объяснено его функциями: это прежде всего функция остранения. Точка зрения героя-ребенка обеспечивает эффект остранения из-за неопытности ребенка, наивности, ограниченности знаний (что позволяет считать его продолжением образа простеца или глупа в западной литературе). Те же характеристики рассказчика-ребенка позволяют использовать его в качестве ненадежного рассказчика. Непосредственность и наивность ребенка как нельзя лучше подходят для критики общества, разоблачения социальных противоречий. Ограниченная детская точка зрения позволяет уйти от жанровых клише определенного жанра, смягчить повествование или вызвать большее сочувствие у взрослого читателя. Образ ребенка может быть образом Другого, которого писатель хочет познать. Использование рассказчика-ребенка в современной литературе может быть также объяснено нарративным экспериментом, деконструкцией традиционного образа в рамках конкретного жанра (неовикторианского романа), популярностью темы травмы (и зачастую связанной с ней темой детства).

Что касается лингвистического аспекта образа ребенка, то повествование в произведении, где главный герой – ребенок, может выстраиваться как от первого, так и от третьего лица. В последнем случае в тексте будет представлена точка зрения ребенка, в речь повествователя же может проникать чужая речь – черты речи ребенка. Это могут быть имитация неверного фонетического восприятия языковых единиц, использование гипербол, изображение непонимания незнакомых слов, переносных значений, метафор, фразеологизмов или буквальное понимание последних, использование слов

детского лексикона, сравнения. При повествовании от первого лица из-за невозможности реальных детей выстраивать связное повествование и использовать сложную лексику речь рассказчиков-детей воспринимается как нечто искусственное, как прием.

Для анализа речи рассказчиков-детей в выбранных романах был создан алгоритм лингвистического анализа речи ребенка, включающий следующие этапы:

- 1) разделение внутренней и внешней речи рассказчиков-детей;
- 2) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей лексико-грамматических девиаций;
- 3) выделение во внутренней и внешней речи рассказчиков-детей стилистических приемов;
- 4) систематизация всех речевых средств и стилистических приемов, их сопоставление;
- 5) сопоставление выделенных речевых средств и использования стилистических приемов с закономерностями развития детской речи.

В ходе анализа в соответствии с заявленным алгоритмом было выявлено, что речь рассказчиков-детей в художественных произведениях стилизуется на разных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом. Объектом нашего исследования стала речь рассказчиков-детей в 4 современных англоязычных романах: «Room» ирландско-канадской писательницы Эммы Донохью (2010), «Florence and Giles» британца Джона Хардинга (2010), «The Girl in the Red Coat» британского автора Кейт Хэмер (2015), «All the Lost Things» американки Мишель Сакс (2019). Данные романы отличает не только наличие юных рассказчиков, но и тематическое единство: в них раскрываются темы насилия, травмы, изоляции, похищения. Все рассказчики являются ненадежными рассказчиками, как в силу своего возраста (то есть, ненамеренно), так и по ряду других причин (намеренно).

Подходы авторов выбранных произведений к стилизации речи рассказчика-ребенка отличаются степенью интенсивности. Наиболее

разнообразными средствами детская речь создается в романе Э. Донохью: она стилизует речь рассказчика Джека под детскую через грамматические и лексико-семантические средства. Довольно разнообразными средствами на морфологическом и лексико-семантическом уровне создает речь рассказчицы-ребенка в своем романе М. Сакс. Немногочисленные средства использованы в романах К. Хэмер и Дж. Хардинга, но использование одного главного средства – сравнение и языковая игра – представлено разнообразными вариациями. К наиболее частотным средствам стилизации речи рассказчика-ребенка относятся: словотворчество, через которое показана языковая игра, и усвоение семантики рассказчиками-детьми. Во всех произведениях отсутствует фонетическое изображение особенностей произношения детей.

В трех романах (кроме «Florence and Giles») используются стилистические приемы: гипербола, сравнение, звукоподражание, олицетворение. Графические средства могут использоваться как самостоятельно, так и в качестве дополнения ранее упомянутых средств, помогая передать восприятие детьми незнакомых или необычных, созданных самостоятельно, языковых единиц. Средства стилизации речи рассказчика-ребенка могут также выполнять другие функции: выражать эмоциональное состояние героя, косвенно сообщать необходимую читателю информацию, быть способом самовыражения героя.

Анализ работ в области онтолингвистики, посвященных овладению речью детьми, особенностям человеческого мышления, которые выражаются в речи, позволил установить соответствие большинства используемых для стилизации речи рассказчика-ребенка средств и стилистических приемов с закономерностями развития детской речи, что дает нам право сделать вывод о реалистичности созданных авторами образов и речевых портретов.

Такое соответствие было установлено в отношении:

– грамматических ошибок (неправильное образование форм множественно числа существительных-исключений, форм сравнительной

и превосходной степеней прилагательных, форм прошедшего времени неправильных глаголов, нарушение порядка слов);

- использования диминутивов, конверсии для словообразования;

- проявления языковой игры в словотворчестве;

- использования междометий;

- изображения усвоения семантики лексических единиц, что показано через: проблемы с усвоением терминов родства, каузативных значений глаголов, пониманием метафор, переносных значений и фразеологизмов;

- использования таких стилистических приемов, как звукоподражание, гиперболы, сравнение.

Соответствие не было установлено в отношении необычного использования количественных числительных (one, two, three, four, five cars), образования новых слов, которые заменяют собой целые словосочетания, с помощью суффикса -ness, использования прилагательных вместо нормативных существительных с суффиксом -ness, образования номинаций путем создания атрибутивных словосочетаний, использования слов разных частей речи в качестве существительных в романе «Room», что позволяет нам считать такие средства индивидуально авторскими.

Перспективы исследования видятся нам в исследовании средств стилизации детской речи в художественных произведениях для взрослой аудитории при повествовании от третьего лица; выявлении средств стилизации детской речи в художественных произведениях для детской и подростковой аудитории и их сопоставлении со средствами стилизации в произведениях для взрослой аудитории; сопоставлении средств стилизации детской речи в зарубежных и отечественных романах; рассмотрении образа ребенка как образа Другого, выявлении других схожих образов и их сопоставлении, анализе их речи. Исследование особенностей речи литературного ребенка также может стать частью более масштабного исследования стилизации маркированной, отклоняющейся от нормы речи литературных персонажей, способов передачи маркированной речи при переводе.

Список использованной литературы

I. Источники

1. Atwood M. Uncles / M. Atwood // Wilderness tips. – London: Bloomsbury, 1991. – p. 247.
2. Boyne J. The Boy in the Striped Pyjamas / J. Boyne. – Oxford: David Fickling Books, 2006. – p. 215.
3. Donoghue E. Room / E. Donoghue. – London: Picador, 2010. – 400 p.
4. Hamer K. The Girl in the Red Coat / K. Hamer. – London: Faber and Faber, 2015. – 378 p.
5. Harding J. Florence and Giles / J. Harding. – London: Blue Door, 2010. – 263 p.
6. Sacks M. All the Lost Things / M. Sacks. – New York: Little, Brown and Company, 2019. – 288 p.

II. Научно-исследовательская литература

7. Амзаракова И. П. Преувеличение и преуменьшение как маркеры речевого развития ребёнка: акмеологический подход / И. П. Амзаракова // Филология и человек. – 2019. – №2. – С. 123–133.
8. Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук.: 10.02.04 / Амзаракова Ирина Петровна. – Москва, 2005. – 44 с.
9. Арзамасцева И. Н. Художественная концепция детства в русской литературе 1900–1930-х годов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. : 10.01.01 / Арзамасцева Ирина Николаевна. – Москва, 2006. – 44 с.
10. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.

11. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов / Л. Г. Бабенко. – М.: Академический проект, 2004. – 464 с.
12. Башкатова Ю. А. Телесная метафора в английской и русской лингвокультурах / Ю. А. Башкатова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-2 (54). – С. 24–27.
13. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7 т. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. – Т. 6. – С. 7–300.
14. Бахтин М. М. Слово в романе / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. Т.3: теория романа (1930–1961 гг.). – М.: Языки славянских культур, 2012. – С. 9–179.
15. Белоглазова Е. В. Дискурсная гетерогенность литературы для детей: когнитивный и лингво-прагматический аспекты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Белоглазова Елена Владимировна. – Санкт-Петербург, 2010. – 41 с.
16. Бельчиков Ю. А. Стилистика / Ю. А. Бельчиков // Языкознание : большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 492.
17. Берковский Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 512 с
18. Бернгардт О. В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания: ситуация русско-немецкого двуязычия: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Бернгардт Оксана Вячеславовна. – Ярославль, 2009. – 22 с.
19. Бестугина Ю. В. Фразеология в речи дошкольников: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Бестугина Юлия Викторовна. – Иваново, 2005. – 23 с.
20. Блинова Д. Е. Когнитивно-фреймовая характеристика детской речи на раннем этапе развития: на материале современного английского языка:

автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Блинова Дарья Евгеньевна. – Пятигорск, 2012. – 29 с.

21. Бойкова С. Е. Особенности дискурса французско-русских детей-билингвов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Бойкова Стелла Ервандовна. – Москва, 2021. – 24 с.

22. Ваганова А. К. Номинация в детской речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ваганова Айниса Кадир кызы. – Таганрог, 1997. – 29 с.

23. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.

24. Воинова В. В. Реализация категории эмотивности в англоязычной детской литературе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Воинова Виктория Владимировна. – Санкт-Петербург, 2006. – 22 с.

25. Войткова Н. К. Лингвистическая специфика изображения повествователя-ребёнка в современном немецком художественном нарративе: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Войткова Наталия Константиновна. – Иркутск, 2011. – 22 с.

26. Выговская Н. С. Образ детства в современной англоязычной литературе: интертекстуальный диалог : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Выговская Наталья Сергеевна. – Нижний Новгород, 2018. – 22 с.

27. Гаврикова Э. О. Формирование антропонимии в детском речевом сознании : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Гаврикова Элина Олеговна. – Тюмень, 2005. – 22 с.

28. Голева Н. М. Функционально-стилистический диапазон олицетворений и сравнений в онтогенезе речи / М. Н. Голева, И. М. Чеботарева // Язык профессионального общения и лингвистические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара. – Белгород: НИУ БелГУ, 2012. – С. 65–68.

29. Гридина Т. А. «Эльбом» для Эли: личное имя собственное в языковом сознании ребенка / Т. А. Гридина // Вопросы ономастики. – 2014. – № 1 (16). – С. 84–95.

30. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи / Т. А. Гридина // Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. 2-е изд. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. С. 5–59.

31. Грунина Е. О. Языковая личность ребенка в русской современной художественной литературе: на материале романов Н. Абгарян : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Грунина Евгения Олеговна. – Москва, 2022. – 25 с.

32. Демидова Е. В. О ценности другого в философии поступка М. М. Бахтина через призму современных дискуссий о другом / Е. В. Демидова // Другой в литературе и культуре. Сборник научных трудов в 2 томах. Том 1. / ред.-сост. А. Г. Степанов, С. Ю. Артемова. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – С. 9–31.

33. Дианова Е. Е. Образ детства в английской и русской прозе середины XIX века : автореф. дис. ... кандидата филол. наук : 10.01.05 / Дианова Екатерина Евгеньевна. – Москва, 1996. – 16 с.

34. Доброва Г. Р. Онтолингвистика: границы внешние и внутренние / Г. Р. Доброва // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. – Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 6–12.

35. Добря М. Я. Оценка и эмоция как часть элокутивной составляющей детской речи / М. Я. Добря // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2013. – С. 49 – 52.

36. Добря М. Я. Специфика языковой личности ребенка: к постановке проблемы системного описания / М. Я. Добря // Вестник ЧелГУ. – 2013. – № 29 (320). С. 55–61.

37. Дорогавцева И. С. Проблема Другого в западной культуре: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Дорогавцева Ирина Сергеевна. – Чита, 2006. – 22 с.
38. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
39. Заика В. И. Понятие остранения и компоненты художественной модели / В. И. Заика // Вестник Новгородского государственного университета. – 2004. – №29. – С. 97–103.
40. Зелезинская Н. С. Девиантные темы подросткового романа XX века / Н. С. Зелезинская // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2021 г. / Бел. гос. ун-т ; редкол.: О. А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 220–225.
41. Илунина А. А. Трансформация образов ребенка и женщины в неовикторианском романе (на материале романов Джона Хардинга «Флоренс и Джайлс» и Питера Акройда «Процесс Элизабет Кри») / А. А. Илунина // *Litera*. – 2021. – №3. – С. 93–101.
42. Каллер Дж. Теория литературы: Краткое введение / Дж. Каллер; пер. с англ. А. Георгиева. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 158 с.
43. Канунникова А. С. Межъязыковая передача творческих нарушений в речи персонажа-ребенка / А. С. Канунникова // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы : Сборник научных трудов / Под редакцией Н. Н. Гавриленко. Том Выпуск 17. – М.: РУДН, 2022. – С. 196–205.
44. Канунникова А. С. Передача речи персонажа-ребенка как проблема при переводе / А. С. Канунникова // Филологические чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Оренбург, 18-19 ноября 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 331–336.

45. Киприна С. В. Развитие темы детства в английской литературе второй половины XX века / С. В. Киприна // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – №1. – С. 153–158.

46. Кислов А. Г. Оправдание детства как феномен культуры: философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Кислов Александр Геннадьевич. – Екатеринбург, 2002. – 46 с.

47. Ковынева И. А. Голофразис как способ словообразования в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ковынева Ирина Анатольевна. – Орел, 2007. – 23 с.

48. Колясникова О. С. Явление мотивационной рефлексии в детской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Колясникова Оксана Сергеевна. – Екатеринбург, 2005. – 28 с.

49. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.

50. Костогладова Л. П. Национально-культурная специфика вербализации детских эмоций: на материале русской и немецкой языковых культур : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Костогладова Любовь Петровна. – Белгород, 2008. – 24 с.

51. Костылев А. О. Обращение в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического изучения: межвуз. сб. научн. тр. Ленинград: ЛГПИ, 1987. С. 69–76.

52. Кораблева Н. Ю. Передача возрастных и гендерных особенностей идиолекта (при переводе произведений художественной литературы с английского языка на русский) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.00 / Кораблева Наталья Юрьевна. – Москва, 2010. – 26 с.

53. Корнев В. А. Особенности стереотипов речевого поведения детей в английском и русском языках / В. А. Корнев // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2015. – №4 (18). – С. 123–128.

54. Коровушкин П. В. Лексикон билингвального ребенка в условиях одновременного освоения русского и английского языков в моноэтнической

семье : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Коровушкин Петр Валерьевич. – Ярославль, 2014. – 22 с.

55. Куликова М. Н. Фонографические средства изображения детской речи в аспекте перевода / М. Н. Куликова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2013. – №1. – С. 140–145.

56. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М.Джонсон; пер. с англ. А. Н. Баранова и А. В. Морозовой / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

57. Лапоница Л. В. Мир глазами ребенка в рассказах А. П. Чехова 1880-х гг. / Л. В. Лапоница // Русская словесность. – 2005. – № 8. – С. 23–28.

58. Лемяскина Н. А. Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания: на материале речевого поведения младшего школьника : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Лемяскина Наталия Александровна. – Воронеж, 2004. – 38 с.

59. Ловцова О. В. Ребенок в драме Античности и Средневековья: кто он? / О. В. Ловцова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2017. – Т. 9. – Вып. 4. – С. 133–142.

60. Ловцова О. В. Типология детских образов в современной британской драме : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Ловцова Ольга Валерьевна. – Екатеринбург, 2018. – 35 с.

61. Логутенкова О. Н. Репрезентация фольклорно-языковой картины мира русско-греческих билингвов школьного возраста средствами паремиологии и фразеологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Логутенкова Ольга Николаевна. – Краснодар, 2018. – 23 с.

62. Лозинская Е. В. Неестественная нарратология / Е. В. Лозинская // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7, Литературоведение: Реферативный журнал. – 2017. – №1. – С. 31–47.

63. Лозинская Е. В. Неестественные нарративы и неестественная нарратология: обсуждение в журнале «Повествование» / Е. В. Лозинская //

Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7, Литературоведение: Реферативный журнал. – 2014. – №2. С. – 12–19.

64. Лушникова Г. И. Постмодернистская игра на разных категориальных уровнях текста в романе Али Смит «There But For The» / Г.И. Лушникова, Т. Ю. Осадчая // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 232–241.

65. Мамаева С. В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Мамаева Светлана Викторовна. – Самара, 2007. – 18 с.

66. Мамонтова Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Мамонтова Наталья Александровна. – Москва, 2010. – 20 с.

67. Маслова О. О. Концепт детства в научной и художественной традициях XX века : автореф. дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Маслова Ольга Олеговна. – Ярославль, 2005. – 22 с.

68. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов-на-Дону: Феликс, 2010. – 562 с.

69. Медведева Д. С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Медведева Дарья Сергеевна. – Ижевск, 2019. – 28 с.

70. Ненилин А. Г. Образ ребенка в американской литературе XIX века / А. Г. Ненилин // Культура и текст. – 2005. – №10. – С. 36–42.

71. Ненилин А. Г. Стивен Кинг и проблема детства в англо-американской литературной традиции : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Ненилин Александр Геннадьевич. – Нижний Новгород, 2006. – 25 с.

72. Нефедова Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации: автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Нефедова Людмила Константиновна. – Омск, 2005. – 38 с.

73. Николина Н. А. Детская речь в зеркале русской автобиографической прозы / Н. А. Николина // Проблемы онтолингвистики – 2016 : материалы ежегодной международной научной конференции. – Иваново: ЛИСТОС, 2016. – С. 484–487.

74. Николина Н. А. "История ребенка для детей..." ("Детские годы Багрова-внука" О.Т. Аксакова) / Н. А. Николина // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 55–59.

75. Носова Е. П. Прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, в структуре языковой личности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Носова Елена Павловна. – Санкт-Петербург, 2018. – 24 с.

76. Петрова М. В. Детская языковая картина мира : на материале детского немецкого фольклора : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Петрова Мария Владимировна. – Москва, 2009. – 22 с.

77. Петухова Е. Н. Недетские детские рассказы А.П.Чехова / Е.Н. Петухова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 19–27.

78. Попова А. Р. Метафорическая образность в речи ребенка дошкольного возраста / А. Р. Попова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 189. – С. 178–188.

79. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Б.А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – С. 8–69.

80. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Протасова Екатерина Юрьевна. – Москва, 1996. – 48 с.

81. Родионова И. Г. Звуковые ассоциации в детском субъязыке: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Родионова Инесса Геннадьевна. – Пенза, 2004. – 17 с.
82. Рогова А. Г. Осознание травмы и зарождение современных методов реабилитации и предотвращения детского травматического опыта у английских романтиков / А. Г. Рогова // *Мировая литература в контексте культуры*. – 2019. – № 9(15). – С. 58–67.
83. Самигулина Ф. Г. Детская языковая личность в онтогенезе: моно- и билингвальная специфика / Ф. Г. Самигулина, Н. О. Григорьева // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. – 2019. – №2. – С. 27–35.
84. Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
85. Сидорова О. Г. Современная литература Великобритании и контакты культур / О. Г. Сидорова. – СПб.: Издательство “Алетейя”, 2019. – 312 с.
86. Смирнова А. Г. Функционально-стилистическое своеобразие семейной речи: на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Смирнова Анна Геннадьевна. – Москва, 2008. – 18 с.
87. Солнцева К. В. Словообразовательные средства английского языка как способ создания речевого портрета ребенка в англоязычной художественной прозе. / К. В. Солнцева // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013. – Т. 3. – № 4 (53). – С. 77–81.
88. Солнцева К. В. Типовая речевая характеристика детских персонажей в англоязычной художественной прозе / К. В. Солнцева // *Изв. РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2007. – №39. – С. 193–199.
89. Солнцева К. В. Языковые маркеры речевой характеристики детского персонажа в англоязычной художественной прозе: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Солнцева Ксения Викторовна. – Москва, 2008. – 17 с.

90. Стеценко Е. А. Концепт детскости в литературе США / Е.А. Стеценко // Литература двух Америк. – 2017. – №2. – С. 386–412.

91. Тарасенко Е. В. Фрагменты речевого портрета младшего школьника : на материале синтаксиса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Тарасенко Елена Валентиновна. – Таганрог, 2005. – 23 с.

92. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – С. 173–204.

93. Титова Т. А. Антропоморфизм как способ освоения действительности: социально-философский анализ: дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Титова Татьяна Александровна. – Казань, 2013. – 166 с.

94. Титова Т. А. Антропоморфизм как форма познания мира / Т.А. Титова // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 172–179.

95. Токарева О. В. Актуализация категорий одушевленности и гендера в англоязычном тексте и потери при переводе на русский язык / О. В. Токарева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9(75): в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 179–183.

96. Токпаева Л. С. Речевые особенности детского фольклора: на материале русского, казахского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. : 10.02.20 / Токпаева Ляззат Сабировна. – Уфа, 2020. – 23 с.

97. Толстых О. А. Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература интертекстуальный диалог (на материале романов А.С. Байетт и Д. Лоджа) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук.: 10.01.03 / Толстых Ольга Анатольевна. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

98. Фролов К. А. Языковая специфика текстов художественной прозы для детей : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Фролов Кирилл Александрович. – Тверь, 2003. – 16 с.

99. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / М. Р. Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
100. Хализев В. Е. Теория литературы: Учебник. / В. Е. Хализев. – М.: Высш. шк., 2004. – 405 с.
101. Харисов Е. Б. Эмотивность англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе : автореф.дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Харисов Евгений Борисович. – Волгоград, 2001. – 19 с.
102. Харченко В. К. Сложные слова в детской речи / В. К. Харченко, Е. Г. Озерова. – Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999. – 159 с.
103. Цейтлин С. Н. Детская речь: Инновации формообразования и словообразования, на материале современного русского языка : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / С. Н. Цейтлин ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1989. – 427 с.
104. Цейтлин С. Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // Детская речь: проблемы и наблюдения: межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – С. 64–74.
105. Цейтлин С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи / С.Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования : материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 31 мая – 02 июня 2004 года / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. – С. 275-279.
106. Цейтлин С. Н. Онтолингвистика в пути / С. Н. Цейтлин // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2018. – №189. – С. 12–22.
107. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: Знак, 2009. – 592 с.
108. Цейтлин С. Н. Почему лингвисты изучают детскую речь? / С.Н. Цейтлин // Русский язык в школе. – 2016. – № 3. – С. 19–24.
109. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. / С. Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

110. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
111. Цколия К. Р. Воплощение детского характера в творчестве Фазиля Искандера / К. Р. Цколия // Вестник РУДН. – 2014. – №4. – С. 173–178.
112. Чеботарева И. М. Олицетворение в детской речи: автореферат дис. ... канд. филол. наук. : 10.02.01 / Чеботарева Ирина Михайловна. – Белгород, 1996. – 16 с.
113. Чиршева Г. Н. Переключения кодов в речи пятилетних детей-билингвов / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2021. – №71. – 169–184.
114. Шабалина О. В. Структура и функционирование метафоры в детской речи: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. : 10.02.19 / Шабалина Ольга Валерьевна. – Пермь, 2007. – 24 с.
115. Шанина Ю. А. Архетип ребенка в английской литературе второй половины XX века / Ю. А. Шанина // Культура и текст. – 2014. – №1 (16). – С. 68–88.
116. Шахнарович А. М. Детская речь / А. М. Шахнарович // Языкознание : большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 131–132.
117. Шипова Г. А. Языковые средства создания эффекта детского мировосприятия в современной художественной автобиографии: автореф. канд. филол. наук. : 10.02.01 / Шипова Галина Александровна. – Москва, 2011. – 25 с.
118. Шкловский В. Б. О теории прозы / В. Б. Шкловский. – М.: Федерация, 1929. – 265 с.
119. Эпштейн М. Образы детства / М. Эпштейн, Е. Юкина // Новый мир. – 1979. – № 12. – С. 242–257.
120. Юрьева Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Юрьева Надежда Михайловна. – Москва, 2006. – 51 с.

121. Abbot H. P. *The Cambridge Introduction to Narrative* / H. P. Abbot. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – xiv, 203 p.
122. Airenti G. *The Development of Anthropomorphism in Interaction: Intersubjectivity, Imagination, and Theory of Mind* [Электронный ресурс] / G. Arienti // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – URL.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02136/full> (дата обращения: 27.06.2021)
123. Alber J. *Unnatural narrative: Impossible worlds in fiction and drama* / J. Alber. – Lincoln and London: Univ. of Nebraska press, 2016. – xi, 310 p.
124. Alber J. *Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Models* / J. Alber, S. Iversen, H. S. Nielsen, B. Richardson // *Narrative*. – 2010. – Vol. 18, No. 2. – P. 113–136.
125. Barker J. L. *Naive Narrators and Double Narratives of Racially Motivated Violence in the Historical Fiction of Christopher Paul Curtis* / J. L. Barker // *Children's Literature*. – Vol. 41. – 2013. – P. 172–203.
126. Becket S. *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives* / S. Becket. – New York: Routledge, 2009. – xiii, 346 p.
127. Bharat M. *Gender and beyond: The girl child in the English novel from the Indian subcontinent in the past decade* / M. Bharat // *World Literature Written in English*. – 1998. – Vol. 37 (1-2). – P. 177–189.
128. Björling F. *Child narrator and adult author: The narrative dichotomy in karei poláček's bylo nás pět* / F. Björling // *Scando-Slavica*. – 1983. – № 29. – P. 5 – 19.
129. Booth W. *The rhetoric of fiction* / W. Booth. – Chicago: The university of Chicago Press, 1983. – xix, 552 p.
130. Buckingham D. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media* / D. Buckingham. – Cambridge: Polity Press, 2000. – vii, 245 p.
131. Cadden M. *Children's Stories (Narratives Written for Children)* / M. Cadden // *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* / ed. by D. Herman, M. Jahn and M.-L. Ryan. – New York: Routledge, 2005. – P. 59–60.

132. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL.: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 18.11.2023)
133. Caracciolo M. *Strange Narrators in Contemporary Fiction : Explorations in Readers' Engagement with Characters* / M. Caracciolo. – Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2016. – xvi, 268 p.
134. Caracciolo M. *Two Child Narrators: Defamiliarization, Empathy, and Reader-Response in Mark Haddon's The Curious Incident and Emma Donoghue's Room* / M. Caracciolo // *Semiotica*. – 2014. – Vol. 202. – P. 183–205
135. Chatman S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* / S. Chatman. – Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1978. – 277 p.
136. Clark E. *First Language Acquisition: 2nd ed.* / E. Clark. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – xii, 490 p.
137. Costello-Sullivan K. "Stories Are a Different Kind of True". *Narrative and the Space of Recovery in Emma Donoghue's Room* / K. Costello-Sullivan // *Trauma and Recovery in the Twenty-First-Century Irish Novel*. – Syracuse, New York: Syracuse University Press, 2018. – xvi, 194 p.
138. Crawford S. *Childhood and Adolescence: Interdisciplinary Approaches to the Archaeological and Documentary Evidence* / S. Crawford // *Childhood and Adolescence in Anglo-Saxon Literary Culture* / ed. by S. Irvine, W. Rudolf. – Toronto: University of Toronto Press, 2018. – P. 15–31.
139. Crystal D. *Acquisition* / D. Crystal // *A Dictionary of Linguistics and Phonetics: 6th ed.* – Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. – P. 8.
140. Denham K. *Linguistics for Everyone: An Introduction, 2nd Edition* / K. Denham, A. Lobeck. – Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. – xxv, 545 p.
141. Deryabina, N. *Unreliable narrators and translating The Remains of the Day* / N. Deryabina // *Footpath*. – 2008. – No 1. – P. 93–99.
142. Dinter S. *The Child Narrator in Contemporary British Fiction and Literary Criticism. The Case of Stephen Kelman's Pigeon English* / S. Dinter // *Transdisciplinary Perspectives on Childhood in Contemporary Britain Literature*,

Media and Society / ed. by S. Dinter and R. Schneider. – New York: Routledge, 2018. – P. 50–66.

143. Dinter S. The Mad Child in The Attic: John Harding's Florence and Giles as a Neo-Victorian Reworking of The Turn of the Screw / S. Dinter // Neo-Victorian Studies. – Vol. 5. – №1. – 2012. – P. 60–88.

144. Dodou K. Examining the Idea of Childhood: The Child in the Contemporary British Novel / K. Dodou // The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary / ed. By Gavin A. E. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. – P. 238–250.

145. Donoghue E. An interview with Emma Donoghue : Reading Group Guide. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hachettebookgroup.com/wp-content/uploads/2017/06/ROOM-RGG.pdf> (дата обращения: 01.11.2021)

146. Egan A. M. “But I was a little boy, and what could I do about it?”: Contemplating Children as Narrators in the Short Fiction of Ernest J. Gaines / A.M. Egan // Studies in the Literary Imagination. – 2016. – Vol. 49. – No. 1. – P. 49 – 60.

147. Falconer R. The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership / E. Falconer – New York: Routledge, 2009. – xv, 263 p.

148. Flegel M. The Social Function of Child Cruelty / M. Flegel, Ch. Parkes // Cruel Children in Popular Texts and Cultures / ed. by Flegel M., Parkes Ch. – Cham: Palgrave Macmillan, 2018. – P.1–14.

149. Foster K. Chinese Literature and the Child: Children and Childhood in Late-Twentieth-Century Chinese Fiction / K. Foster. – London: Palgrave Macmillan, 2013. – viii, 251 p.

150. Földvály K. In Search of a Lost Future: The Posthuman Child / K. Földvály // European Journal of English Studies. 2014. – No.18 (2). – P. 207–220.

151. Froud M. The Lost Child in Literature and Culture / M. Froud. – London: Palgrave Macmillan, 2017. – ix, 198 p.

152. Gamble N. *Exploring Children's Literature: Teaching the Language and Reading of Fiction* // N. Gamble, S. Yates. – London: Paul Chapman Pub, 2002. – 194 p.
153. Gentner D. *Metaphor as Structural Mapping: The Relational Shift* / D. Gentner // *Child Development*. – 1988. – № 59. – P. 47–59.
154. Hatano G. *Young Children's Spontaneous Personification as Analogy* / G. Hatano, K. Inagaki // *Child Development*. – 1987. – Vol. 58. – No. 4. – P. 1013 – 1020.
155. Haider N. *Child/hood and 9/11 trauma: A study of Jonathan Safran Foer's *Extremely Loud and Incredibly Close** / N. Haider // *Childhood Traumas: Narratives and representations.* / ed. by K. Kumar, A. Multani. – New York: Routledge, 2020. – P. 194–208.
156. Hewitt K. *Who – or What – is an Unreliable Narrator?* / K. Hewitt // *Footpath*. – 2009. – No 2. – P. 23–31.
157. Heyd T. *Understanding and handling unreliable narratives: A pragmatic model and method* / T. Heyd // *Semiotica*. – 2006. – Vol. 162. – P. 217–243.
158. Hurst M. J. *The Voice of the Child in American Literature* / M. J. Hurst. – Lexington: University Press of Kentucky, 1990. – xii, 185 p.
159. Ingram D. *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation* / D. Ingram. – NY: Cambridge University Press, 1989. – xi, 572 p.
160. Irvine S. *Introduction* / S. Irvine, W. Rudolf // *Childhood and Adolescence in Anglo-Saxon Literary Culture* / ed. by S. Irvine, W. Rudolf. – Toronto: University of Toronto Press, 2018. – P. 3–14.
161. Kelly A. *From Syndrome to Sincerity Benjamin Kunkel's Indecision* / A. Kelly // *Diseases and Disorders in Contemporary Fiction: The Syndrome Syndrome* / ed. by T.J. Lustig and J. Peacock. – New York: Routledge, 2013. – P. 53–66.
162. Knöpflmacher U. C. *Victorians reading the Romantics: essays by U.C. Knöpflmacher* / U. C. Knöpflmacher / ed. by Shires L. M. Columbus: The Ohio State University Press, 2016. – xviii, 249 p.

163. Kohlke M. 'Neo-Victorian Childhoods: Re-Imagining the Worst of Times' / M. Kohlke // *Neo-Victorian Families: Gender, Sexual and Cultural Politics* / ed. by M. Kohlke and Ch. Gutleben. – Amsterdam & New York: Rodopi, 2011. – P. 119–147.
164. Kumar K. Introduction / K. Kumar // *Childhood Traumas: Narratives and representations* / ed. by K. Kumar, A. Multani. – New York: Routledge, 2020. – P. 1–12.
165. Lee M. K. The Overt, Unreliable, Naive Narrator in the Tall Tale and Huckleberry Finn / M. K. Lee // *Mark Twain Journal*. – 1983. – Vol. 21. – No. 3. – P. 39.
166. Lodge D. *The Art of Fiction: Illustrated from Classic and Modern texts* / D. Lodge. – New York: Viking, 1992. – xi, 240 p.
167. Loo H. *Children in Postmodern Literature: A Reconstruction of Childhood* / H. Loo // *HONONU*. – 2012. – Vol. 10. – P. 59–61.
168. Lynch-Brown C. *Essentials of Children's Literature* / C. Lynch-Brown, C. Tomlinson, K. Short. – Harlow: Pearson Education Limited, 2014. – xxiv, 322 p.
169. Martens L. *The Promise of Memory: Childhood Recollection and Its Objects in Literary Modernism* / L. Martens. – London: Harvard University, 2011. – x, 272 p.
170. Meisel J. *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences* / J. Meisel. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – xviii, 302 p.
171. Mikowski S. Childhood narratives in contemporary Irish novels / S. Mikowski // *Etudes Irlandaises*. – 2015. – № 40 (1). – P. 357–368.
172. Morgado M. *The Season of Play: Constructions of the Child in the English Novel* / M. Morgado // *Children in Culture: Approaches to Childhood* / ed. by K. Lesnik-Oberstein. – Houndmills, Basingstoke: Macmillan, 1998. – P. 204–230.
173. Mullan J. *How novels work* / J. Mullan. – Oxford; New York: Oxford University Press, 2006. – x, 346 p.

174. Nikolajeva M. Narrative theory and children's literature / M. Nikolajeva // *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Vol. 1 / ed. by Peter Hunt. – New York: Routledge, 2004. – P. 166–178.

175. Nikolajeva M. *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham, MD: Scarecrow, 2002. – xii, 332 p.

176. Nikolajeva M. Visible, audible and sentient: cognitive-affective engagement with disability in contemporary young adult fiction / M. Nikolajeva // *Childhood, Literature and science: fragile subjects*. – London: Routledge, 2017. – P. 99–109.

177. Nilsen A. P. Adolescent Narrative / A. P. Nielsen // *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* / ed. by D. Herman, M. Jahn and M.-L. Ryan. – New York, London: Routledge, 2005. – P. 5–7.

178. Nünning V. Reconceptualising Fictional (Un)reliability and (Un)trustworthiness from a Multidisciplinary Perspective: Categories, Typology and Functions / V. Nünning // *Unreliable Narration and Trustworthiness: Intermedial and Interdisciplinary Perspectives* / ed. by V. Nünning. – Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2015. – P. 83–109.

179. Nünning A. Reliability / A. Nünning // *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* / ed. by D. Herman, M. Jahn and M.-L. Ryan. – New York, London: Routledge, 2005. – P. 495–497.

180. O'Grady W. *How Children Learn Language* / W. O'Grady. – New York: Cambridge University Press, 2005. – viii, 240 p.

181. Olson G. Reconsidering Unreliability: Fallible and Untrustworthy Narrators / G. Olson // *Narrative*. – 2003. – Vol. 11. – No. 1. – P. 93–109.

182. Orchard A. Alcuin's Educational Dispute: The Riddle of Teaching and the Teaching of Riddles / A. Orchard // *Childhood and Adolescence in Anglo-Saxon Literary Culture* / ed. by S. Irvine, W. Rudolf. – Toronto: University of Toronto Press, 2018. – P. 162–201.

183. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL.: <https://www.oed.com/> (дата обращения 11. 08. 2023).

184. Phelan J. Narrative techniques / J. Phelan, C. W. Booth // Routledge Encyclopedia of Narrative Theory / ed. by D. Herman, M. Jahn and M.-L. Ryan. – New York, London: Routledge, 2005. – P. 370–375.
185. Pietsch K. The Adult within the Literary Child: Reading Toby Litt's *deadkidsongs* as an Anti-Bildungsroman / K. Pietsch, T. Zyburá // Transdisciplinary Perspectives on Childhood in Contemporary Britain Literature, Media and Society / ed. by S. Dinter and R. Schneider. – New Yourk: Routledge, 2018. – P. 34–49.
186. Pifer E. Demon or Doll: Images of the Child in Contemporary Writing and Culture / E. Pifer. – Charlottesville and London: University of Virginia Press, 2000. – x, 272 p.
187. Poix C. Neology in Children's Literature: A typology of Occasionalisms" [Электронный ресурс] / C. Poix // Lexis. – 2018. Vol. 12. – URL.: <http://journals.openedition.org/lexis/2111> (дата обращения: 12.10.2023).
188. Prince G. Defamiliarization / G. Prince // A Dictionary of Narratology. Revised ed. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1987. – P. 126.
189. Pye C. A Cross-Linguistic Approach to the Causative Alternation / C. Pye // Other Children, Other Languages / ed. by Yonata Levy. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – P. 243–263.
190. Rahilly J. Language breakdown and the construction of meaning: Linguistic frameworks for readings of dementia in literature / J. Rahilly // Dementia and Literature: Interdisciplinary Perspectives / ed. by Tess Maginess. – New York: Routledge, 2018. – P. 115–132.
191. Renner J. K. The 'Evil Child' in Literature, Film and Popular Culture / J. K. Renner. – London: Routledge, 2013. – x, 191 p.
192. Richardson B. Unnatural voices: Extreme narration in modern and contemporary fiction / B. Richardson. – Columbus: Ohio state univ. press, 2006. – xiii, 166 p.
193. Ricou L. Everyday Magic: Child Languages in Canadian Literature / L. Ricou. – Vancouver: The University of British Columbia Press, 1987. – xiv, 158 p.

194. Rimmon-Kenan Sh. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* / Sh. Rimmon-Kenan. – London, New York: Routledge, 2002. – xii, 197 p.

195. Rubik M. *Out of the Dungeon, into the World: Aspects of the Prison Novel in Emma Donoghue's Room* / M. Rubik // *How to Do Things with Narrative: Cognitive and Diachronic Perspectives* / ed. by Jan Alber and Greta Olson. – Berlin, Boston: De Gruyter, 2017. – P. 219–240.

196. Rutland R. *From puritanism to postmodernism: a history of American literature* / R. Rutland, M. Bradbury. – New York: Penguin Books, 1992. – xxi, 456 p.

197. Sanger K. *The language of fiction* / K. Sanger. – London: Routledge, 1998. – xiv, 113 p.

198. Schönfelder Ch. *Wounds and Words: Childhood and Family Trauma in Romantic and Postmodern Fiction* / Ch. Schönfelder. – Bielefeld: Transcript Verlag, 2013. – 345 p.

199. Severson R. L. *Imagining Others' Minds: The Positive Relation Between Children's Role Play and Anthropomorphism* [Электронный ресурс] / R.L. Severson. S. R. Woodard // *Frontiers in Psychology*. – 2018. Vol. 9. – URL.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02140/full> (дата обращения: 27.06.2021)

200. Shang B. *Towards a theory of nonhuman narrative* / B. Shang // *Neohelicon*. – 2022. – Vol. 49. – P. 59–73.

201. Teel D. C. *Excessive Children: Textual Filiation and the Command of the Other* / D. Teel // *Dissent and Marginality: Essays on the Borders of Literature and Religion* / ed. by Kiyoshi Tsuchiya. – Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press, 1997. – P. 126–150.

202. Tomasello M. *The usage-based theory of language acquisition* / M. Tomasello // *The Cambridge Handbook of Child Language* / ed. by Edith L. Bavin. – New York: Cambridge University Press, 2009. – P. 69–87.

203. Wall B. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction* / B. Wall – New York: Palgrave Macmillan, 1991. – ix, 292 p.

204. Wilkie-Stibbs Ch. *The Outside Child: In and Out of the Book* / Ch. Wilkie-Stibbs. – New York: Routledge, 2007. – 216 p.

205. Wilkinson R. Broaching ‘themes too large for adult fiction’: the child narrator in NoViolet Bulawayo's *We Need New Names* / R. Wilkinson // *English Academy Review*. – 2016. – Vol. 33(1). – P. 123–132.

206. Williams C. Ian McEwan's *The Cement Garden* and the Tradition of the Child/Adolescent as ‘I-Narrator’ / C. Williams // *Atti del XVI Convegno Nazionale dell'AIA: Ostuni (Brindisi) 14-16 ottobre 1993*. – Fasano di Puglia: Schena Editore, 1996. – P. 211–223.

207. Zornado J. L. *Inventing the Child: Culture, Ideology and the Story of the Child* / J. L. Zornado – New York: Garland Publishing, 2001. – 235 p.

Приложение 1

Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе Э. Донохью «Room»

1. Морфологические средства:

б) использование неправильных форм множественного числа некоторых существительных

«More police **persons** getting out» [6, p. 117].

«**Persons** wear funny things in Outside» [6, p. 125].

«Other uniformy **persons** walk up...» [6, p. 134].

с) использование неверных форм сравнительной и превосходной степеней прилагательных

It's way **more louder** than I do it, like elephants [6, p. 161].

“Why is the five **more bigger** than the ten one if it's five?” [6, p. 199].

There's lots of bars to hang from if I had **more stronger** arms or I really was a monkey [6, p. 207].

д) использование слов разных частей речи в качестве существительных

“Will we go explore?”

“Where?”

“Outside.”

“We're in Outside already.” [6, p. 131].

2. Словообразовательные средства:

б) использование суффикса -ness для образования существительных

Still the **dustiness** of Rug but when I lift my nose a tiny bit I get this air that's ... [6, p. 105].

The whole **bigness** of the sky behind it is black now, the pink and orange bits are gone where? [6, p. 110].

Back in Room Number Seven I have some on the bed, still with my shoes on and the **stickiness (sticky stuff)** [6, p. 149].

3. Лексико-семантические средства:

а) номинации.

More **police persons** getting out [6, p. 117].

It pulls the white bit up and a **man person** smiling, an extra-brown face with the tiniest triangle of black chin [6, p. 123].

I've seen so many **person faces** for real now and hers is the most beautiful [6, p. 163];

с) усвоение семантики лексических единиц:

1) каузативное значение глаголов.

They were in the note that he disappeared. I suddenly remember a bit [6, p. 112].

When I take my hands off my face the other car's gone, did this one **disappear** it? [6, p. 114].

The splintery bits of the vase are all gone, Ma must have **disappeared** them down the incinerator [6, p. 230];

2) замена слов.

“Why you don't take two killers all the **bits** of every day?” [6, p. 10].

She doesn't have many soft **bits** but they're super soft [6, p. 11].

I hear the TV switch on, it's just the news planet, I see **bits** with tanks through the slats that's not very interesting [6, p. 31].

For TV I go in Rocker but Ma sits on Bed with Kit, she's putting the hem back up on her brown dress with pink **bits** [6, p. 45].

For dessert we have a tub of mandarins between us, I get the big **bits** because she prefers the little ones [6, p. 66].

Our plan has problem **bits**, Ma keeps thinking of them and saying oh no, but then she figures out a way [6, p. 84].

He's feeling in all the **bits** of his bag [6, p. 110].

He never went to Room, so I tell him all about all the **bits** of it, what we did every day and stuff, Ma says anything I forget to say [6, p. 146].

The **glasses** are **invisible** like ours but the plates are blue, that's disgusting [6, p. 133].

We're sitting on the couch looking at the vase on the table, it's made of **glass** but not **invisible**, it's got all blues and greens [6, p. 229];

4) буквально восприятие переносного значения.

“He's just trying to drive me crazy.”

“Why he's—?”

“You know how you like to play with cars and balloons and stuff? Well, he likes to **play with my head**.” She taps it.

I don't know to play with heads [6, p. 59].

If he's **the least bit** human . . .”

I thought humans were or weren't, **I didn't know someone could be a bit human**. Then **what are his other bits**? [6, p. 103];

8) вопросы о значении слов.

“**What's craters?**”

“Holes where something happened. Like a volcano or an explosion or something.” [6, p. 30].

“What's **in general?**”

“Lots of kids.” [6, p. 81];

9) определение незнакомых слов.

Then she puts **something** on my knee, it's like a **sticky tape** but with faces on it, they're Dora and Boots waving at me [6, p. 126].

One has curves of hair that's all gray and she's called the **Director of the Clinic** that means the **boss** but she laughs and says not really, I don't know what's the joke [6, p. 134].

All our stuff that was ours is locked in Room except my T-shirt that Ma threw in the trash here and it's gone now, I looked at bedtime, a **cleaner** must have took it away. I thought that meant a person cleaner than everybody else, but Ma says it's **one who does the cleaning** [6, p. 143].

Noreen brings up lunch that's soups and kebabs and **a rice that's not real called quinoa** [6, p. 148].

The **persons** are two, **they're called my Uncle** that's Paul that has floppy hair just to his ears and Deana **that's my Aunt** with rectangular glasses and a million black braids like snakes [6, p. 160].

We have our dinner on a tray, **it's called beef Stroganoff with bits that's meat and bits that look like meat but they're mushrooms**, all lying on fluffy rice [6, p. 169].

An **apartment's** like a **house but all squished flat** [6, p. 227].

After Grandma's gone back to her house Ma shows me how to do the **bolt, that's like a key that only us on the inside can open or shut** [6, p. 227].

We eat more of the takeout hotted again in our **microwave, that's the little stove that works super fast by invisible death rays** [6, p. 230].

Ma says it's **gravity, that's an invisible power that keeps us stuck to the ground**, but I can't feel it [6, p. 231].

In the bathroom I hear people talking **Spanish** only Ma says **the word for it is Chinese** [6, p. 234].

A **thing like a spaceship all lit up with things inside all in their little squares like bags of chips and chocolate bars**, I go look and try and touch but they're locked up in the glass [6, p. 120].

Next I find **a silver-and-blue thing like a rocket**. "I want this, thank you."

"**That's a coffeepot**," says Deana, putting it back on the shelf [6, p. 184].

When I drop some **powder called talc** on the floor ... [6, p. 198].

I go up some steps, standing like a boy not like a monkey, they're metal with **rough orange bits called rust** and the holding-on bars make my hands frozen [6, p. 207].

The **little cards with numbers all over are called a lottery** ... [6, p. 214].

We go in a big door **with a man called the doorman** that smiles [6, p. 226].

They've brought **a food called takeout that's noodles and rice and slippery yellow yummy things** [6, p. 230].

There's three **women** and a **man called Support Staff**, we're very welcome to buzz down anytime we need help with anything at all, buzzing is like calling on the phone [6, p. 226].

4. Синтаксические средства:

а) опущение.

Ma standing beside Lamp and everything bright, ... [6, p. 24].

Arghhhhhh, my hand's exploding the worst hurt I ever [6, p. 202].

Old Nick ran off driving fast in his truck but where's he going, not the lake or the trees anymore because he saw me not be dead, I was allowed kill him but I didn't manage it [6, p. 111].

“When I was doing the Great Escape he dropped me in the truck and also on the street, the second was the hurtest.” [6, p. 138].

5. Стилистические приемы:

а) звукоподражание.

2) воображение.

Then I send other things into Labyrinth like a peanut and a broken bit of Blue Crayon and a short spaghetti not cooked. They chase each other in the tunnels and sneak up and shout **Boo**, I can't see them but I listen against the cardboard and I can figure out where they are [6, p. 17];

4) динамика.

Ma leans out of Bed to switch on Lamp, he makes everything light up **whoosh** [6, p. 3].

с) сравнения

1) части тела

Skylight's different today. She's got a **black bit** like an **eye** [6, p. 67].

... there's a **stool** to sit on that's shaped like a **tooth** too ... [6, p. 169].

3) животные

He only **happens** in the night, like **bats** [6, p. 17].

4) предметы

The **floor**'s all shiny hard **not like Floor**... [6, p. 120].

She gets another robe just the same **out of the wardrobe that's not Wardrobe...** [6, p. 130].

... a woman **bursting** like a **balloon** is just special effects ... [6, p. 52].

A bit like that **couch in the TV planet** with the puffy-hair lady asking questions, only it's Officer Oh [6, p. 114].

5) детская субкультура

The dog doesn't look sorry, he's got all pointy dirty teeth. Did **he drink my blood** like a **vampire**? [6, p. 110].

She slides it *bang*, I **can't see her** anymore except **blurry**, not like the real Ma but some **ghost** that **makes weird sounds** [6, p. 130].

d) гиперболы

The most amazing thing, it was writing a letter I on the sky [6, p. 71].

The sky is the most enormous, over there there's a pink orange bit but the rest is gray [6, p. 107].

I see **the most coolest thing**, ... [6, p. 123].

On the other planets it's mostly **persons** that **hundreds** can fit into the screen, except often one gets all big and near [6, p. 10].

It's a tube of ruled paper, with the purple ribbon all around from **the thousand chocolates** we got the time Christmas happened [6, p. 7].

A shape like Skylight only in the wall, I know what it is, it's a sideways window, with **hundreds of wooden stripes** across it but there's light coming between [6, p. 94].

I walk on a flower by accident, there's **hundreds**, ... [6, p. 159];

Outsiders are not like us, they've got **a million of things** and different kinds of each thing, like all different chocolate bars and machines and shoes [6, p. 198].

The hammock hangs on hooks in two trees at the very back of the yard, one is a shortish tree that's only twice my tall and bent over, one is a **million times high** with silvery leaves [6, p. 202].

... they make houses into different shapes and also **millions of colors** with paint, not just on a picture but all over everything [6, p. 26].

... my Aunt with rectangular glasses and **a million black braids like snakes**.
[6, p. 160].

The doctors don't bite the thread like Ma, they use **super sharp** daggers and after, they sew the persons up like Frankenstein [6, p. 45].

It's racing cars, I like to see them go **super fast** but it's not very interesting after they do the oval about a hundred times [6, p. 49].

"Bed's **super heavy**." [6, p. 75].

Here comes another car, a white one **super fast**, it's going to crash into...
[6, p. 114].

There's a **super thick** white towel we can use each, not one to share
[6, p. 130].

Dr. Clay says my eyes are **super sharp** but they're not used to looking far away yet, I need to stretch them out the window [6, p. 136].

There's **super cool** stuff, a car with wheels that go zzzzzzhhhhhmmm, a whistle shaped like a pig, I blow it [6, p. 152].

I zoom it for thousands of hours so my legs will get **super strong** and I can run away back to Ma and save her again [6, p. 205].

I watch the clouds, if they start raining I'm going to run inside **supersonic fast** before a drop hits me [6, p. 207].

The next to the kitchen is the living room that has a couch and a low-down table and a **super-big** TV in it [6, p. 227].

I'm on the floor doing a jigsaw with Noreen, it's **super hard** with twenty-four pieces of a train [6, p. 236].

6. Графические средства:

b) использование курсива.

Then she goes to other sites with only words like *confinement* and *trafficking*, she says can I let her read for a while, so I try my Dora game again and this time I win a Switchy Star [6, p. 166].

'...Dr. Clay wanted me to stay for *continuity* and *therapeutic isolation*...'
[6, p. 315].

‘There’s a little hatch that says *INCINERATOR...*’ [6, p. 377].

Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе М. Сакс «All the Lost Things»:

1. Стилистические приемы

с) сравнение

2) животные

He touched my forehead, **stroking** it **gently** like I was a **very delicate baby bird** [9, p. 116].

3) предметы

... her **legs** were like two **very long poles** [9, p. 68].

He was very **tall** and **thin** like a **pencil** [9, p. 132].

4) тело человека

The **carpet** under my toes was soft and squishy, not like the one at home which is **old** and **scratchy** like **Pop’s scraggly beard** used to feel on my cheek [9, p. 37].

My new white **shoes** were **biting** my toes like **real teeth** that were **sharp** and **mean** and **hungry** [9, p. 70].

Dad’s **knee** was **bouncing up** and **down** like it was **itching to run away** [9, p. 92].

The **car** wouldn’t stop **spluttering**, like it also **had** a **bad cough** from smoking too many cigarettes [9, p. 129].

Hank’s Chevy was a much better **car** than the PILE OF JUNK from before. It didn’t smell bad, and there weren’t any cigarette burns in the seat and it wasn’t **beeping** and **spluttering** the whole time like it was **dying** [9, p. 172].

7) природа и географические объекты

He was **still** in the same place in front of the car, like he was **frozen in ice** [9, p. 93].

Речевые средства и стилистические приемы стилизации речи рассказчика-ребенка в романе К. Хэмер *The Girl in the Red Coat*

2. Стилистические приемы

с) сравнение

4) ПОВСЕДНЕВНЫЕ ДЕТСКИЕ ЗАНЯТИЯ

- просмотр телевизора

When I wake up I see the **car windscreen** and for a minute I think I'm looking at a **big broken TV** and the **swirling outside** the glass is the **picture** trying to **come through** [7, p. 55].

I start **feeling** like I'm a **picture** or in a **film, flat** and made of **the same stuff** as the **people on TV** [7, p. 69].

'Come here,' he says again. I **don't want him to get angry** so I do, but I can feel my **heart going fast** inside me. **Children** are like the **zombies** I once **saw** in a **film** at Dad's. We have to do as we're told and obey like our brains have got eaten [7, p. 127].

- игры, игрушки, сувениры

The **green walls** are so **high** the sky's in a slice above me and it's like **being in a puzzle** but in a forest at the same time [7, p. 13].

She looks so much like a **puppet of a black witch** standing there in her castle that under my breath I say what Mum told me to say whenever I'm frightened [7, p. 58].

I look up at the high ceiling and I have the idea I could **float up** to it **like a balloon** and that Grandad might **reach up** and **try** and **grab my string** but I'd be way, way too high [7, p. 83].

She picks up the bag that says *British Heart Foundation* on it in red writing and starts taking out piles of **lace dresses** – six of them, like **dolls** or bridesmaids wear [7, p. 84].

We *both* look like the **paper puppets** now and I wonder what story we'd be telling if we were [7, p. 87].

- чтение

Suddenly I think **he looks like a ghost** and I ask... [7, p. 51].

... **great big stone building** that looks **like a castle**. [7, p. 57].

He settles back in the **biggest chair at the head of the table**, smiling his head off, like a **king expecting presents** [7, p. 84].

I shake my head. What she's saying is nice, but not the way she's saying it, trying to frighten me. At home there's a picture of **Snow White's wicked stepmother** holding out an **apple** with **poison** in it. If she bites into that apple, which she does, she **falls asleep** for a **hundred years** [7, p. 172].

Me and Gramps are like the **king** and **queen riding in the back**, we've even got a cosy check blanket covering our knees [7, p. 263].

5) ЖИВОТНЫЕ

But somehow, even though there's not one tiny star in the sky to show the way, **I know** we're getting near the building because **I can feel** a kind of heaviness or a great big weight in front of me, like the way **bats can** [7, p. 57].

'Mum,' I **gulp** – and think I **sound** like a **fish** [7, p. 102].

Then, across the fields, I started seeing **people**, tiny in the distance, **crawling** along like the bell going dong, dong, dong – rocking on the church roof – was calling **feeding time for snails** and they were **crawling towards** it [7, p. 177].

They **splash about** in hot water like **dolphins** [7, p. 248].

'Stand back now.' It's a roar from Gramps, so loud the crowd actually do start hanging back **like cowed dogs** [7, p. 279].

He starts **looking** like a **big animal** that's been **hurt** by a **hunter** [7, p. 174].

In her big round eyes she's **frightened like an animal** is – not understanding anything [7, p. 207].

I can feel Nico's hand on the small of my back and it's setting the bones there shivering clackety clack, rippling up and down like my **spine's turned into a snake** [7, p. 283].

Then the cop **cuffs his other hand** and **tugs on the cuffs** making Gramps **jerk** – a **fish on a line**. He walks away **leading** Gramps, who's like a **bull** now, not a fish, because he **has no choice** but to **stumble after** [7, p. 285].

When I **think of him waiting**, though, it's more like **he's a spider**. He's got his **web** in Texas and that's where we are now [7, p. 262].