



**МБДОУ Сухобезводнинский детский сад «Калинка»**

# **Речевой онтогenez**

**Подготовила: учитель-логопед  
Борисова Виктория Алексеевна**

**Рп. Сухобезводное**

**2022год**

**«Речевой онтогenez»**



## Основные этапы онтогенеза речевой деятельности

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык, гуление, лепет, эхолалия, аутоэхолалия, псевдослова, звукоподражания, звуковые жесты, квазислова, сверхгенерализация, двусловные предложения, эгоцентрическая речь.

### План

1. Доречевой этап. Развитие голоса в дословесный период.
2. Развитие звуковой стороны речи ребенка. Связь звучания со смыслом.
3. Становление лексико-семантической системы.
4. Овладение морфологией.
5. Овладение синтаксисом.
6. Теории формирования языкового сознания в онтогенезе.

### Доречевой этап

**Язык** - система знаков и правил их сочетания. Но язык имеет форму - звуковую и письменную. Ребенок начинает освоение языка с освоения звуковой формы.

**Освоение артикуляции звуков речи** - очень сложная задача, и хотя «упражняется» в произнесении звуков ребенок уже с полуторамесячного возраста, для овладения этим ему требуется почти три года. У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в освоении звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций: гуление, свирель, лепет, модулированный лепет. Конечно, очень много зависит от матери, разговаривающей с ребенком буквально с его рождения. Предречевые реакции будут плохо развиваться, если с ребенком не заниматься, если в комнате будет шумно, т.е. ребенок не будет слышать себя и взрослых. Еще одно условие развития предречевых реакций: ребенок должен хорошо видеть лицо и губы взрослого, разговаривающего с ним. В одном из экспериментов по изучению развития ребенка взрослые разговаривали с ребенком, надев марлевую повязку на лицо, а также без такой маски. Оказалось, что если взрослый был в маске и ребенок не видел источника звука, он быстро переставал обращать внимание на то, что ему говорили.

### Развитие голоса в дословесный период



## **Стадии голосового развития ребенка**

Одновременно с процессом формирования протоязыковой системы коммуникации и параллельно с ним протекает формирование голоса. Начинается он с первого крика, который ребенок издает, появляясь на белый свет. Вместе с этим начинается первая стадия голосового развития, которая длится первые два месяца его жизни. Процесс этот есть реализация врожденной программы психо-физиологического развития ребенка.

### **Стадия крика (0 — 2 мес.).**

В книге *Возрастная фонетика*, изданной в 2005 году, авторы Винарская и Богомазов отмечают: «Первый крик появляется как «компонент стволово-подкорковой оборонительной реакции, обусловленной прекращением плацентарного кровообращения, охлаждением тела во внешней атмосфере и резко возросшим воздействием на тело гравитационным полем Земли» [Винарская, Богомазов 2005, 19].

С физиологической точки зрения, крик младенца представляет собой оборонительную реакцию на любой физический дискомфорт. Его невозможно разбить на отдельные составляющие компоненты, выделить в нем те или иные звуки. При этом вокализации новорожденного бесконечно вариативны: ни один ребенок не кричит одинаково дважды и нет двух детей, которые кричат похоже. Голосовые связки не принимают участия в порождении крика: производство звука здесь связано с работой дыхательного аппарата, в первую очередь - диафрагмы. При работе диафрагмы голосовая щель или широко открыта, или спазматически сжата. Это создает предпосылки для появления звуков, подобных гласным или согласным. Однако анализ этих звуков показывает, что они не имеют ничего общего ни с гласными, ни с согласными звуками. Они так же бесструктурны, как и звуковые сигналы животных.

С развитием организма ребенка и первичным накоплением социального опыта крик ребенка приобретает и коммуникативные функции. Постепенно на уровне условно-рефлекторного научения ребенок устанавливает связь между криком и последующим устранением какого-либо дискомфорта, будь то голод, жажда, боль, мокрые пеленки и т.д. Впоследствии крик начинает дифференцироваться по характеру испытываемой потребности: любящая мать по характеру крика может определить причину, его вызывающую.

Стадия крика имеет важное значение для координации дыхательного и голосового аппаратов; она готовит почву для последующего развития интонации голоса, для активизации артикуляторного аппарата.

### **Стадия гуления и гуканья (2 мес. - 4-5 мес.).**



В начале третьего месяца у ребенка обычно возникает гуканье и гуление.

**Гуканье** - это короткие звуковые реакции дослогового типа, состоящие главным образом из консонантных элементов (согласноподобных звуков), которые возникают на фоне слабо выражен-ного вокалического призвука. Они возникают в результате своего рода игры ребенка со своими органами артикуляции (языком, гу-бами, гортанью и т.д.), которая доставляет ему удовольствие. Это звукокомплексы, типа: аг, гу, убу, эгн, эхх, эбм и т. п.

Гуление представляет собой певучую фонацию дослогового типа, монотонную вокализацию вокалического типа. Иногда оно напоминает воркование голубя.

Как и крик, гуление и гукание суть реализация наследственной программ голосового развития: они не предполагают «обратной связи» и характерны даже для глухонемых от рождения детей. И гуление и гукание развиваются на базе генетических предпосылок, которые связаны с рефлексамии дыхания сосания, глотания. Под-черкнем эту особенность рассматриваемой стадии развития голо-са: слуховой анализатор здесь пока еще не играет роли пускового механизма для изменения звукового состава вокализаций.

Основная функция гуления (гуканья) - выражение положи-тельных эмоций. Гулит и гукает ребенок тогда, когда он испыты-вает комфортное состояние. По мере развития психики ребенка эти проявления голоса приобретают коммуникативные функции, обратные тем, которые несет в себе крик и плач. Если плач выра-жает негативные переживания ребенка, то гуление и гуканье реализуются только в эмоционально положительных ситуациях: как правило, они возникают в ответ на ласковую речь матери.

В речевом развитии ребенка гуление (и гуканье) выполняют роль тренировки (разминки) речевого аппарата, необходимого для последующей речевой деятельности.

Параллельно с гулением и гуканьем в этот период голосового развития продолжает функционировать крик. Он постепенно пере-ходит в плач: голосовые реакции начинают сопровождаться сле-зами. Происходит это чу-т позже, в конце третьего, начале четвертого месяца. Плач становится средством воздействия на других людей, он выражает негативное эмоциональное состояние ребенка. Другая трансформация крика - вскрики. Это вокализация, которая сопровождает стрессовые ситуации и служит выражением негативных аффективных переживаний ребенка (испуг, возмущение, боль и т.п.).

**Стадия лепета (4-5 - 19-20 мес.)**



Лепет представляет несловесные вокализации, представляющие собой слоговые фонации.

На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках, и даже звуки, которые не свойственны человеческой речи: щелканье, бульканье, фырчание, птичий щебет и т. п. При этом в лепете нет некоторых речевых звуков, например, шипящих.

Бельтюков Владимир Ильич - советский сурдопедагог, д-р педагогических наук – в исследовании «Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии)» отмечает, что развитие лепета протекает в автономном режиме, он не несет в себе коммуникативных функций, «является проявлением определенной программы, переданной ребенку по наследству, которая закладывается в результате исторических накоплений речедвигательных реакций человека» [Бельтюков 1977, 51].

Голосовая эволюция в лепетный период подчинена действию имитативного комплекса. В этом ее принципиальное отличие от гуления: теперь уже, помимо «разминки» мускулатуры речевого аппарата, начинает работать и слуховой анализатор. Важнейшая роль здесь принадлежит механизму, называемому эхολалией - бессознательному подражанию звукам слышимой ребенком речи. При этом сначала ребенок в своих вокализациях «подражает самому себе. Такое явление носит название аутоэхолалии. Механизм ауто- и эхолалии реализуется на слоговом уровне: младенец повторяет не звуки и не слова, а слоговые образования. На основе аутоэхолалии в вокализациях ребенка появляются всем известные слова: папа, мама, баба, деда, тятя, няня, дядя, тетя и т. п. Сам ребенок в эти псевдослова не вкладывает никакого смысла. Взрослые позаимствовали эти звуковые оболочки для обозначения близких для малыша родственников. Подобные лексемы есть в разных языках, но могут отличаться по значению. Так, в грузинском языке дада - отец, нана - мать и т. п.

«Работа» механизма эхолалии протекает в согласии с общим имитативным рефлексом: посторонние, чуждые для данной речевой среды звуки «отсекаются», собственные же вокализации «подгоняются» под слышимую речь. К шести-семимесячному возрасту в лепете младенцев уже хорошо представлены фонетические особенности языка, на котором говорят окружающие ребенка взрослые. Об этом свидетельствуют опыты американских ученых, записавших на магнитофон лепет шестимесячных детей: американцев и китайцев. Запись предлагалась для прослушивания американским и китайским студентам, которые безошибочно узнали вокализации своих соплеменников.



В развитии лепета слуховой и речедвигательный анализаторы работают в взаимосвязи. Важнейшую роль приобретает слух, который позволяет ребенку воспринимать звучащую речь окружающих и сличать (на бессознательном уровне) с ней собственное звукопроизношение.

Основные достижения ребенка в лепетный период развития голоса заключаются в том, что, во-первых, у него все более четко начинают различаться гласные и согласные звуки, а во-вторых, у него формируются слогоподобные элементы. Лепетные слогоподобные элементы образуют более сложную единицу, которую принято называть лепетной цепью. Такие цепи возникают в результате действия механизма аутоэхолалии. Постепенно эти цепи усложняются и превращаются в псевдослова, а затем - в псевдо-предложения.

Не следует думать, что в течение лепетной стадии ребенок усваивает произносительные нормы речевых звуков. Как справедливо отмечал Н.Х. Швачкин, ребенок не произносит звуки, а звуки произвольно возникают в его вокализациях. Лепетные вокализации - результат бессознательных проявлений голоса. Потом, когда лепет будет сходиться на нет, у ребенка появится потребность при помощи звуков передавать информацию; в своих коммуникативных действиях он переориентируется на слово - основной носитель значения. И тогда он опять будет осваивать звуки, которые вроде бы уже звучали в его лепете. И процесс такого усвоения норм произносительных норм будет строиться «с нуля».

Роль лепета в развитии речи «заключается в общей упражняемости артикуляционного аппарата ребенка. Кроме того, значение лепета сводится к тому, что на основе эхолалии и аутоэхолалии вырабатываются определенные моторно-акустические связи» [Бельтюков 1977, 43]. В ходе развития этой стадии голоса происходит постепенное овладение ребенком артикуляторными приемами, которые понадобятся ему при усвоении произносительных норм родного языка. Такое артикулирование готовит почву для последующей речевой деятельности.

Несмотря на бессознательный характер развития голоса в рамках лепетной стадии, она существенно облегчает вхождение ребенка в звуковую коммуникацию. Ненормальное протекание этой стадии голосового развития может стать причиной необратимых или трудно устранимых дефектов речевого становления.

Поэтому необходимо знать и соблюдать несколько педагогических условий создающих нормальные предпосылки овладения нормами произношения.



1. Важно, чтобы родители обращали внимание на состояние органов не только речи, но и слуха, начиная особенно где-то с 3-х месячного возраста. Недостатки слуха (например, серные пробки в ушах) могут оказать негативное воздействие на характер развития голоса.

2. Младенец должен развиваться в условиях богатого инпута, его с рождения должна окружать правильная, эмоционально богатая речь окружающих взрослых. Каждый родитель должен усвоить особую манеру взаимоотношения с младенцем: каждое действие, каждая манипуляция с ребенком - кормление, купание, пеленание и т.д. - должна сопровождаться речевым комментарием родителя.

В рамках лепетной стадии голосового развития многие исследователи отмечают особый тип вокализаций, который доктор психол. наук, профессор Т.Н. Ушакова [2004] назвала младенческим разговором-пением. Как правило, это явление возникает в конце младенческого периода развития ребенка (8-12 месяцев). Выглядит такой «разговор» как набор мелодичных более или менее длительных вокализаций разной эф-фективной окраски. Малыш как будто о чем-то певуче повествует, разумеется, не используя в своем «квазирассказе» слов.

Подобная песня-рассказ либо сопровождает игровые занятия ребенка, явл. прототип его будущей эгоцентрической речи. В других случаях он адресова к взрослым и содержит какие-то во-леизъявления (получение каких-либо предметов, выполнение ка-ких-либо действий и т.п.) (подробнее см.: [Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004, 33]).

*К концу 1 года жизни дети делают попытки повторять отдельные слова вслед за взрослыми.*

### **Дальнейшее развитие речи ребенка выглядит так.**

В возрасте 10 мес. ребенок все существительные употребляет в имен. падеже в един.числе, попытки связать два слова во фразу появляются позднее (в полтора года - мама, дай). Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (иди-иди, дай-дай) Считается, что когда появляются формы множественного числа (1г.8мес.), начинается овладение грамматикой.



Естественно, что разные дети по-разному продвигаются в своем языковом развитии. Это зависит как от их врожденных способностей, так и от того, в какой среде и с какой интенсивностью происходит овладение языком.

### Освоение звуковой формы

Усвоение ребенком последовательности звуков в слове есть результат выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные звукосочетания из речи окружающих людей. При этом, осваивая язык, ребенок осваивает сразу фонемы. Напр. Р можно произнести по-разному – грассирующее, резко или картаво. Ребенок не обращает внимания на различные варианты произнесения фонем, он очень быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка.

Согласно исследованиям, фонематический слух формируется в очень раннем возрасте. Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок активно ищет звуковое обозначение элементов окружающего мира, как бы ловит их из уст взрослого. Однако использует он заимствованные от взрослых средства по-своему. Можно утверждать, что дети образуют свою строго упорядоченную систему. Эксперименты, поставленные еще в 1943 г. американской исследовательницей Элен Велтен показали, что ребенок в процессе освоения языка создает собственную промежуточную языковую систему.

(НАПРИМЕР, В НАЧАЛЕ СЛОВА ПРОИЗНОСИТЬ ТОЛЬКО ЗВОНКИЕ СОГЛАСНЫЕ, А В КОНЦЕ ТОЛЬКО ГЛУХИЕ). Впоследствии он свою систему корректирует, доводит до системы языка взрослого.

Когда речь идет о фонологии, ясно, что ребенку даже необязательно уметь произносить звук, чтобы воспринимать необходимые контрасты. Примером может служить такой разговор лингвиста с ребенком:

- Как тебя, девочка, зовут?
- Малина.
- Малина?
- Нет, Малина.
- Ну, я и говорю - Малина!
- Малина, Малина!
- Может быть, тебя Мариной зовут.
- Да, Малина.



Совершенно ясно, что ребенок различает л и р. Он отвергает взрослую имитацию своего произношения, хотя сам еще не умеет выразить различие в своем произношении.

Итак, сначала ребенок овладевает чисто внешней (т.е. звуковой) структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению. В целом же говорить о сформированности артикуляционного аппарата можно только при достижении ребенком 6 лет.

#### Связь звучания со смыслом

В лингвистике принято считать, что звуковая и графическая форма слова практически не связаны со смыслом слова (искл. - некоторые звукоподражательные слова и иероглифы). Ребенок же нередко считает, что звуковая форма слова имеет свое особое значение. При восприятии звуковой облика морфемы ребенок, формируя представление о предмете, создает для себя образную связь звучания с предметными отношениями (мыха - большая мышь, лога - большая ложка). Ребенок, развиваясь и ориентируясь в окружающей среде, стремится найти в звуковом образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета. Эти образные связи помогают ему воспринимать значение слова. Поэтому в речи ребенка так много звукоподражательных слов: тик-так, би-бика, ту-ту. Эти слова существуют в речи ребенка как отражение, имитация звуков окружающего мира и служат при этом для названия предметов. Слово-имя для ребенка есть часть предмета, названного этим именем.

По мнению Л.С.Выготского, дети отступают от звукоподражательных и образных, звукоизобразительных слов в пользу слов, принятых в языке, и тогда возникают двойные наименования (типа ав-ав-собака). Постепенно в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова (ав-ав - ав-ав собака - собака).

#### Становление лексико-семантической системы

«Первые слова» ребенка, - писал Н.Х. Швачкин еще в 1948 году в работе «Развитие речевых форм у младшего дошкольника», - выражают переживания в связи с восприятием предмета, они не имеют еще константного значения. Это не слова, обобщающие в форме понятий существенные признаки предмета, а семантические комплексы, охватывающие вещи со сходным смыслом. Это объединение, в свою очередь обусловлено тремя моментами: предметным, аффективным и функциональным сходством, переживаемым ребенком в процессе восприятия и выражения. Однако эти три момента переживаются ребенком не отдельно, а в единстве. Так, например, ребенок звукокомплексом «ууу»



выражает свое переживание при виде поезда и автомашины не только потому, что они обладают сходным предметным смыслом, но и потому, что они для ребенка имеют аффективное и функциональное сходство» [Швачки 1948, 103].

Широко распространено мнение о том, что первым словом, которое произносит ребенок, становится слово мама. Действительно, довольно часто это соответствует реальности. Однако подобные вокализации младенца еще нельзя считать полноценными лексемами: это псевдослова, возникшие в лепетную стадию голосового развития. Непроизвольное удвоение лепетных слогоподобных элементов (типа: «ма-ма» и «па-па») условно-рефлекторно соединятся в пробуждающемся сознании ребенка с образами родителей. Этому будут способствовать сами взрослые: они часто повторяют эти слоги биологически подкрепляя в ребенке (ласка, кормление) слабые еще связи. Даже тогда, когда ребенок уже инициативно будет произносить «мама», «папа», «баба», «дядя» и улыбаться в ответ на узнаваемое лицо и голос, - это еще не сформировавшиеся слова.

Кстати сказать, гораздо чаще первым псевдословом в речи ребенка является не мама, а папа: это связано с большей близостью артикуляции этого слова к безусловным рефлексам (рефлексу - сосания). Женщины, стремясь привязать своего спутника жизни к ребенку, заставить его больше любить свое чадо, на бессознательном уровне способствовали, чтобы слово папа обозначало отца.

Кроме слов лепетного происхождения, в словарь младенца входят звукоизобразительные элементы: «гав-гав» - собака, «би-би» - машина, «бу-бух» - упал, «мям-мям» - кушать и т. п. Слова эти, как показали исследования известного отечественного специалиста по детской речи А.М. Шахнаровича [1979], отражают фундаментальное свойство первых наименований - стремление приблизить звуковую форму к обозначаемому предмету или явлению. В слове маленький ребенок ищет буквального отражения действительности. Потому в своих номинациях он в основу построения слова неосознанно кладет звук, как-то связанный с объектом номинации. Звукоизобразительные слова появляются в речи детей где-то после года (у девочек, как правило, - раньше, у мальчиков, обычно, - позже). По своей природе слова эти подразделяются на звукоподражания и звуковые жесты.

Звукоподражания - слова, звуковые оболочки которых в той или иной степени напоминают называемые предметы или явления: гав-гав (собака), му-му (корова), ква-ква (лягушка), би-би (машина).



Звуковые жесты (образные слова) - обозначают действия. Здесь форма слов: связана со значением более сложно. По своей функции эти слова напоминают (и часто сопровождают) жесты (отсюда название - звуковой жест): фьють, вжик, бух, трах, цап-царап, чик и т.п.

Звукоизобразительные элементы помогают ребенку перейти к словам-знакам форма которых, как правило, со значением напрямую не связана. Однако судьба их в дальнейшем речевом становлении различна: если звукоподражания уйдут из детского лексикона, полностью вытесняясь словами взрослого языка, то звуковые жесты из речи не исчезают. Они переместятся на периферию речевого употребления и будут использоваться: в устном бытовом общении для усиления изобразительной экспрессивности рассказа. Подтверждением тому может служить разговорная речь подростков (хотя бы - в рассказах о фильмах). Интересным свойством звуковых жестов становится способность приобретать грамматическую форму, надевать морфологические одежды (бах — бахнуть, тресь - треснуть, хлоп - хлопнуть и т. д.).

Кроме звукоизобразительных элементов, у всякого ребенка в детстве образуется целый набор квазислов, т. е. «как бы слов», звуковой состав которых мотивирован случайными созвучиями, «подкрепленными со стороны» в том или ином значении. Так бывает, если ребенок не умеет произнести нужного ему слова, но жестом указывает на какой-то предмет и произносит некое звуко-сочетание, а близкие ребенку взрослые, повторяя данное квазислово, дают ребенку соответствующий предмет - они как бы соглашаются на его новое (ненормативное) наименование. Н.И. Жинкин поделился однажды воспоминаниями о таком наборе слов, функционировавшем в его семье и после того, как все дети стали взрослыми и даже пожилыми. Часть из этого набора знакома многим, если не всем: «ляпа» («лапа» от «лампочка») в качестве собственного имени; «куть» - «еда» (вероятно, от «кушать»); «темь» - «то», «туда», «оттуда»; «бысь» - «кошка» (вероятно, от «брысь»), но и «щенок» и вообще «лохматое животное» и т. д.

Описанные номинации (псевдослова, звукоизобразительные элементы и квазислова) образуют коммуникативную систему, которая получила не очень научное обозначение нянькин язык, или язык нянь. Они, как правило, составляют ядро первой детской лексической системы. Системой эту сумму обозначений еще назвать трудно. Слова не связаны друг с другом, не имеют грамматической парадигмы. Они способны менять свое смысловое наполнение в зависимости от ситуации общения или особенностей эмоционального состояния ребенка.



В дополнение к словам нянькиного языка в словаре ребенка первыми появляются односложные слова (типа: дай, на, нет, да) и слова, состоящие и повторяющихся слогов (ляля, папа).

В этот период речевого развития (чуть позже года) пассивный словарь намного опережает активный. Проще говоря, ребенок гораздо больше понимает, нежели может сказать сам. По данным американских исследователей, пассивный словарь годовалого ребенка (в среднем) насчитывает 50-70 единиц.

Что касается активного словаря, то (опять-таки в соответствии с американскими данными) в год (в среднем) у ребенка в его словаре есть только 3 слова, в 1 г. 3 мес. - 19 слов, в 1 г. 6 мес. - 22 слова, в 1 г. 9 мес. - 11 слов (по [Цейтлин 2000, 58]). В.П. Белянин приводит следующие сведения: в возрасте от 1г.10мес. до 2 лет словарь ребенка доходит до 300 слов. Имена сущ. составляют в его речи 63%, глаголы - 23%, другие части речи -14%, союзов в речи почти нет. Словарь очень быстро расширяется, новые слова появляются каждый день. Первые 50 слов обычно включают вещи, на которые ребенок может воздействовать.

Уже в раннем детстве проявляются неодинаковые способы (стратегии) построения лексикона. Как установила американская исследовательница детской речи К.Нельсон, дети, которые в своем коммуникативном становлении находятся на стадии однословных предложений, подразделяются на две категории: референциальные и экспрессивные.

Референциальные дети в своих номинациях стремятся использовать незвукоизобразительные (немотивированные) слова; они тяготеют к нарицательным существительным, которые употребляют в оторванном от ситуации (контекстном) и эмоционального состояния смысле. При этом в их речи больше повествовательных, нежели повелительных предложений.

Экспрессивные дети больше тяготеют к звукоизобразительным словам, словам, меняющим свое значение в зависимости от ситуации и эмоционального состояния говорящего. Они, напротив, тяготеют к высказываниям императивного характера.

Известно, что к первому типу больше тяготеют девочки, ко второму - мальчики.

Еще: первый путь формирования словаря обычно наблюдается в семьях интеллигентных родителей, где есть только один ребенок. Экспрессивные стратегии наблюдаются в многодетных семьях с малым достатком.

Возможно, путь формирования словаря зависит и от типа функциональной асимметрии мозга ребенка, то есть первый тип соответствует



левополушарному типу функциональной асимметрии, второй - правополушарному.

Вопрос об индивидуальных путях формирования лексикона пока еще относится к числу недостаточно решенных. Последующие исследования должны внести ясность в эту проблему.

Рост активного словаря наблюдается со второго года жизни ребенка. Однако становление лексико-семантической системы ребенка выражается не только в увеличении количества произносимых слов. На ранних этапах усвоения языка слово вплетено в ситуацию; оно связано с жестом, мимикой, интонацией, и только в этих условиях приобретает предметную отнесенность. Долгое время слово сохраняет прочную связь с практической деятельностью ребенка и несет в себе диффузное, расширительное значение. Так, слово би-бип у малыша в начале второго года жизни обозначает и машину, и процесс движения машины, и шум, который издает автомобиль и т.д. Звукокомплекс гав-гав - это и собака, и лай собаки, и опасность укуса и т.п. Лишь на последующих этапах развития ребенка его слова приобретают устойчивые связи с конкретными объектами реальности.

Самые первые попытки соотнесения слова и обозначаемого предмета или явления похожи на функционирование имен собственных: слово в сознании ребенка первоначально выполняет функцию ярлыка предмета, который «работает» в соответствии с принципом один предмет - одно слово.

Представим, что ребенок, сидя в своей коляске, на улице впервые увидел собаку, услышал ее лай. Он вздрагивает и произносит: «Гав-гав!». На этот момент этот звукокомплекс обозначает у него только эту одну конкретную собаку.

Подобный тип номинации дольше всего сохраняется в отношении близких родственников. Уже в детском саду 3-летние дети, слыша слова воспитателя: «Коля, к тебе мама пришла», все выбегают в раздевалку: мама, по их мнению, это слово, обозначающее только мою, единственную маму.

Известно, что есть слова с преобладающим наглядным компонентом: пудел, роза, кофемолка - и абстрактным компонентом: мысли, сознание, работа, смех. Для ребенка во всех словах преобладает наглядный компонент: завод - это где большая труба; завод - место, где работает папа.

Одной из проблем для правильного освоения значения слова является его многозначность - способность обозначать несколько разных предметов одновременно. Так, европеец, изучающий язык племени банту, может оказаться в такой ситуации, когда говорящий, показывая пальцем на небо, произносит неизвестное ему слово. Относится ли это слово к птице, самолету или хорошей погоде, можно узнать только, если оказаться в других



ситуациях. Проблема в том, что в реальности существует достаточно большое количество возможных интерпретаций одного и того же слова. И ребенок оказывается именно в такой ситуации. Из сказанного следует, что ребенок с трудом определяет слова с абстрактным значением, что обусловлено и его развитием, и отсутствием опыта, и его физиологией. Если взрослый определит собаку как домашнее животное, которое относится к классу млекопитающих, живет вместе с человеком и т.д., то ребенок скажет Собака - она меня вот сюда укусила. Дети также с трудом осваивают метафоричность, и в целом переносят значения слов, задавая несуразные вопросы: От кого отстают часы? Куда идет кино? Многие дети считают, что любой автомат (даже с газированной водой) должен стрелять, раз так он называется, и на любой машине, даже стиральной, можно куда-нибудь уехать. Аналогичным образом дети переделывают и тексты, заменяя

Хотят ли русские войны?	Котятки русские больны
Следующая станция Площадь восстания	Следующая станция Площадь с хвостами
Ты — моя надежда. Ты - мой идеал	Ты - моя одежда, Ты - мой одеял

Однако довольно скоро ребенок начинает понимать, что одно слово может обозначать несколько предметов - класс предметов или явлений. Так в становящееся языковое сознание начинает входить представление об обобщающей функции слова. Значения, которые малыш вкладывает в свои первые лексемы, развиваются одновременно с развитием его мышления. От конкретно-действенного ребенок переходит к конкретно-образному мышлению. Вместе с этим он постигает обобщающее значение разных наименований. Соотнося слово с предметом или явлением, ребенок поначалу не может выделить существенные признаки обозначаемого понятия. Если поначалу слово «гав-гав» обозначает в сознании малыша одну (и именно эту) случайно увиденную на улице собаку, то вскоре этим словом ребенок начинает называть всех собак, кошек, все пушистые предметы: игрушки, кусочки шерсти и т. д. В случае, когда взрослый просит ребенка «принести птичку», ребенок без колебаний приносит и игрушечную птичку и фарфоровый шарик с острым выступом, напоминающим носик птички.

Итак, в основу обобщения ребенок поначалу кладет случайный, несущественный признак. Хорошей иллюстрацией формирования лексико-семантической системы в раннем детстве, служат маленький рассказ Н.Х. Швачкина: «Гуляя с девочкой двух лет у реки, я нашел прутик и спросил: «Инна, что это?» Ее ответ: «ПАка» (палка). Тогда я бросил прутик вверх, в



небо. «Что это?» - спросил я. «ТИпка» (птичка) - последовал ответ. Прутик, это время опи-савший своеобразную траекторию, упал в реку. Девочка с плачем потребовала: «Дай ыпка» («дай рыбку»), Я сначала не понял, чего от меня хочет. Она силой потащила меня к реке и, указывая рукой на плавающий прутик, потребовала: «Дай ыпка».

Предмет, как видим, в течение каких-нибудь двух минут полу-чил три различных названия. Это объясняется тем, что в сознании ребенка название предмета еще не получило своей обычной для нас константности: оно изменялось в сознании ребенка соответст-венно той функции, которую выполнял предмет. От функции к предмету - таков путь мышления ребенка этого периода. Поэтому «прутик», который находился в руках, в воздухе ил в воде, может быть соответственно назван «пАка», «тИпка» и «ыпка». Все, нахо-дящееся в воздухе или в воде, ребенок склонен называть одним и тем же именем» [Швачкин 1948, 105].

Способ обобщения на основе случайного признака Л.С. Выгот-ский называл «коллекцией предметов». Расширение социального опыта, развитие мышление позволяет ему перейти в первых номи-нациях к протопонятийны принципам формирования лексико-семантической системы.

Вот, например, двухлетний ребенок за окном видит веселого воробья, он тянется к нему, вопросительно глядя на маму или ба-бушку. «Это птичка!» - говорит ему мама. Через какое-то время тот же малыш видит пушинку, которая летит по комнате. «Птичка?» - произносит он, обращаясь к маме. «Нет, это пушин-ка!». Потом он видит моль, за которой гонится бабушка. «Птичка?» - вопрошает маленький человек. «Нет, это бабочка» - говорит мама. В детском сознании едет работа: не все, что лета-ет, - птичка. Есть другие приметы: клюв, крылья, лапки. Все это есть у воробьев, синиц, ласточек. Но вот за окном - ворона. Боль-шая и страшная. Ребенок с сомнением произносит: «Это птич-ка?». Позже он оказывается в деревне, в гостях у бабушки, где видит курицу. Вроде бы птичка, но почему-то не летает. Видит страшного гуся, который протягивает к нему свой клюв... Все это - птички.

Так в сознании малыша рождается открытие: слово птичка обо-значает разные виды птиц, которые имеют свои словарные обозна-чения: воробей, синица, ворона, орел, курица, гусь. В этом случае понятийная система формируется от общего к частному, путем сужения объема понятия.

Но возможен и иной принцип формирования обобщающей функции слова. Вот, например, малыш впервые увидел елку. Он чувствует ее смолистый запах, колется ее иголками и т. д. На пер-вых порах елка - обозначение только этого одного объекта, высту-пающего атрибутом веселого праздника



Постепенно ребенок знакомится с другими елками: маленькими и большими, игрушечными и естественными, елками в лесу и т. п. - все эти предметы называются одним словом - елка. Слово начинает приобретать все более широкое значение. Так ребенок поднимается на новую ступень обобщения.

Но в один прекрасный момент он узнает слово «дерево», значение которого еще более широко: оно обозначает и все елки, и все дубы, и все березы и т. д. Слово в детском сознании обретает еще один уровень абстракции. Слово «растение» - несет еще более обобщенное значение; его ребенок узнает значительно позже. Это для малыша наиболее сложная речемыслительная операция. Даже употребляя слова с широким обобщенным значением (звери - птицы, растения, вещи, фрукты), ребенок часто вкладывает в них свой достаточно конкретный смысл (звери - тигры, волки и медведи; растения - цветы и трава и т. п.).

Большие трудности ожидают ребенка в овладении так называемыми относительными словами, которые не несут в себе простого вещественного смысла. В качестве примера возьмем лексему «брат». Значение этого слова открывается по отношению к кому-то (брат может быть только чьим-то братом). Маленький ребенок может использовать в своей речи эту лексему. Однако понимает и применяет он ее иначе, чем взрослый или школьник. Если ребенка спросить: «У тебя есть брат?», он может ответить отрицательно. Однако если ему указать на его брата, ребенок скажет: «Это Коля». На следующем этапе развития мышления и речи на тот же вопрос («У тебя, есть брат?») он будет отвечать положительно («Это Коля»). Но если спросить дошкольника: «А у Коли есть брат?», он ответит: «Нет, у Коли нет брата». Сам себя ребенок еще не считает братом Коли, потому что слово «брат» имеет для него не относительное, а абсолютное значение. Чтобы овладеть относительным значением слов ребенок должен в своем речемыслительном развитии подняться на достаточно высокий уровень обобщения.

Еще более высокий уровень абстракции предполагает усвоение словосочетаний с относительным значением. Ребенок свободно усваивает словосочетания «горящий дом», «красный карандаш», но если сказать «брат отца» или «отец брата», то общее значение такого словосочетания не вытекает из суммы конкретных значений входящих в него слов. Предметная отнесенность здесь не совпадает со значением, а выводится из отношения двух слов друг с другом. Эти значения оказываются особо сложными для ребенка и усваиваются уже в школьном возрасте.

Приведенные примеры убеждают нас в том, что значение слова в речи ребенка развивается. Становление лексико-семантической системы идет



одновременно с развитием сознания, которое меняет свое смысловое и системное строение. Как справедливо отмечает А.Р. Лурия в своей известной работе «Язык и сознание», «на раннем этапе развития ребенка сознание носит аффективный характер, оно аффективно отражает мир. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и слова, через посредство которых отражается мир, возбуждают систему практических, наглядно-действенных связей. Только на завершающем этапе сознание приобретает вербально-логический характер, отличный от предшествующих этапов как по своему смысловому, так и по своему системному строению, хотя и на этом этапе связи, характеризующие прежние этапы развития, в скрытом виде сохраняются» [Лурия 1979, 123].

Многие ученые посвятили свои усилия тому, чтобы понять, в каком возрасте и по каким схемам у ребенка формируется операция обобщения, какую роль в этом играет речь. В этой связи можно привести эксперименты, проводимые Джеромом Брунером, и его учениками. (Брунер. За пределами непосредственно данной информации, 1977). Ребенок в непосредственном восприятии не имеет дела с классами и категориями объектов. В комнате у нас стоит не вообще телевизор или вообще холодильник, а наш собственный Сони на вполне конкретной тумбочке; наш слегка поцарапанный стирал с магнитным держателем в виде Микки-мауса на дверце. Для ребенка огромным шагом в умственном развитии является приобретение навыка обобщения, когда, овладев свойствами конкретного предмета, он затем может осуществить перенос этого понимания на объекты, с которыми он сталкивается впервые. Чашкой с некоторого момента будет называться не только его детская чашка, но и чашка, из которой пьет мама или папа, т.е. чашка вообще. Выражаясь терминологически, с помощью слова ребенок переходит от перцепта к концепту, от чувственного образа экземпляра к понятию о всех экземплярах, в определенном отношении эквивалентных данному.

К шести годам ребенок владеет порядка 10 000 слов. В этом возрасте скорость овладения словами составляет 20 слов в день. Освоение слов ребенком продвигается настолько быстро, что это невозможно подсчитать совершенно точно. Такого рода подсчеты подвержены случайностям выборки и всякого рода произвольным стечениям обстоятельств. Надо отметить, что пассивный словарь слов, которые ребенок понимает - всегда больше активного словаря, т.е. тех слов, которые он употребляет.

В школьном возрасте продолжается развитие лексико-семантической системы языка ребенка. Это находит выражение не только в увеличении объема словаря, но и в качественном совершенствовании его системы. На уроках ребенок сталкивается с элементами научной терминологии,



абстрактной лексикой, не связанной напрямую с конкретными предметами. Развитие дискурсивного мышления, овладение вербально-логическими операциями выведения нового знания побуждают школьника к оперированию системой понятий, в которой конкретная лексема воспринимается в иерархических отношениях.

Состав словаря младшего школьника стремительно увеличивается. Однако многие из новых слов ребенок употребляет не вполне осмысленно, механически. Подобное явление в науке получило название вербализм. Употребляя слова, передающие абстрактные (типа: страсть, добро, зло и т.д.) или терминологические (импульс, эмоции, ощущения и т.п.) понятия, дети часто не четко представляют себе их смысловое наполнение. В школе продолжается процесс развития в сознании ребенка обобщающей функции слова, которая становится важной приметой формирования его лексической системы.

Простой иллюстрацией приведенного положения будет описание эксперимента с использованием метода определения понятия. Опыты такого рода заключаются в задании дать описание значения какого-либо слова, например, «собака» или «стол». Существует два типа ответов при выполнении опытов.

1. «Собака — она кусается и лает», «Собака дом охраняет», «Стол, за ним писать можно», «Стол, бывает письменный стол» и т. п.
2. «Собака - это животное, у которого есть четыре лапы, шерсть и хвост», «Стол - это мебель» и т. п.

В первом типе ответов ребенок еще не может абстрагироваться от конкретной ситуации, в которую предмет входит. Слово «собака» для дошкольника прежде всего обладает аффективным смыслом. Кроме этого, оно начинает актуализировать конкретный опыт говорящего (можно кормить собаку, собака сторожит дом, собака охраняет от воров, собака несет ношу, она дерется с кошкой, она может и укусить). И в этом случае слово вызывает целый ряд ассоциаций, отражающих практически наглядные образы и ситуации. Второй тип ответов строится совершенно по иному принципу: здесь человек вводит определяемый предмет в систему значений, относит его к определенной категории. Собака - это животное, которое включается в целую иерархию взаимно подчиненных понятий. Здесь мы имеем более высокий уровень коммуникативной компетенции, который опирается на вербально-логическое мышление. Опыты показали, что у дошкольников преобладают ответы первого типа. У младших школьников наряду с первым типом ответов можно наблюдать и иной, с более высокой степенью



обобщения. У старших школьников преобладает второй тип ответов, что свидетельствует о повышении уровня коммуникативной компетенции.

Как пишет А.Р. Лурия, «мы можем сделать вывод, что значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность слова достигла своей устойчивости, и что оно меняет не только свою смысловую структуру но и свое системное строение» [Лурия 1979, 64].

В заключении отметим, что семантика в целом более сложная система, чем фонология или синтаксис, это система, элементы которой мы добавляем в течение всей нашей жизни. И в этом один из ресурсов развития личности.

#### Овладения морфологией

Отечественный лингвист А.Н.Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных - уменьшительная форма существительных - категория повелительности - падежи - категория времени - лицо глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных, конкретных форм к более абстрактным, от простого, формального выражения к сложному.

С момента освоения морфологического механизма языка и начинается большой скачок в развитии словаря ребенка. Обогащение словаря идет не только за счет отдельных слов, но и за счет овладения конструированием слов. Важно, что по мере развития ребенок обнаруживает нормативное чувства правила: он научается определять, является ли высказывание правильным относительно некоторого языкового стандарта. То, что лингвисты называют «Чувством грамматичности», связано и с таким явлением как самокоррекция: В реке было много рыб, рыбей, много рыбь.

Чтобы познать правила языка, нужно все время совершать мыслительную работу по анализу, систематизации и обобщению этих правил. Получается, как образно писала С.Н.Цейтлин, что ребенок в какой-то степени похож на лингвиста. **ИНТУИТИВНЫЙ, НЕОСОЗНАННЫЙ ХАРАКТЕР ЭТОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕ СНИЖАЕТ ЕЕ ОГРОМНОЙ ЦЕННОСТИ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.**

#### Ошибки в речи детей

В речи детей существуют ошибки, которые настолько распространены, что закономерно повторяются у всех правильно развивающихся детей.

В частности, наиболее частой ошибкой является построение глагольных форм по образцу одной, более лёгкой для ребёнка. На-пример, все русские дети в определённом возрасте неправильно употребляют глагольные формы (53). Но такие формы не изобретены ребёнком: он опознаёт в словах,



которые говорят взрослые, некоторые модели и берёт их за образец. Объяснение тут простое: ребёнку проще использовать одну стандартную форму глагола, чем несколько (54). Нередко такое подражание происходит по образцу только что услышанной формы глагола (55).

(53) Детское слово	Правильный вариант	(54) Языковой образец
<i>*зажг<sup>а</sup>л свет</i>	<i>зажжёт свет</i>	<i>вставал</i>
<i>вставаю</i>	<i>встаю</i>	<i>ломаю</i>
<i>лизаю</i>	<i>лижу</i>	<i>засыпаю</i>
<i>жеваю</i>	<i>жую</i>	<i>хватаю, плаваю</i>

(55) - Игорь, вставай, я тебя давно бужу, - говорит бабушка. - Нет, я ещё \*поспу, - отвечает трёхлетний мальчик.

Сверхгенерализация. Наличие ошибок не подтверждает теорию, согласно которой говорящий действует по модели «стимул – реакция». Замечено, что ребенок может долгое время говорить правильно, а затем вдруг начинает образовывать слова неправильно, но по распространенной модели. Это явление называется сверхгенерализацией.

Большое количество ошибок русский ребёнок делает, пытаясь постичь правила образования глагольных форм (56-59) и осваивая образование числ русских существительных. Он не знает ещё обо всех исключениях в морфологии и действует по аналогии.

	Правильный вариант	Детское слово	Языковой образец
(56)	<i>шла</i>	<i>*ш<sup>а</sup>ла</i>	<i>тил - тила, ел - ела</i>
(57)	<i>пни</i>	<i>*п<sup>а</sup>ни</i>	<i>тень - тени</i>
(58)	<i>двое салазок</i>	<i>два *салазка</i>	<i>два велосипеда</i>
(59)	<i>одна монета</i>	<i>одна *деньга</i>	<i>одна книга</i>

Типичной ошибкой русских детей является также употребление прошедшего времени глаголов только в женском роде (с окончанием на -а). Причем, так (60, 61) говорят и мальчики, поскольку они слышат эту форму у мам и бабушек, и, кроме того, произносить открытые слоги (которые



оканчиваются на гласные) легче, чем за-крытые (оканчивающиеся на согласные).

(60) Я попила.

(61) Я пошла.

Ошибаются русские дети и в изменении имен существительных по падежам (62).

(62) - Возьмём все \*стулы и сделаем поезд, - предлагает один малыш другому.

- Нет, - возражает тот, - здесь мало \*стулов.

Образование творительного падежа также может происходить ошибочно путем присоединения к корню существительного окончания -ом независимо от рода существительного (63-65). Кроме того, в речи детей возникают ошибки в образовании сравнительной степени имён прилагательных (66-69), встречаются даже образования сравнительной степени от имен существительных (70)

	Детское слово	Правильный вариант	Языковой образец
(63)	* <u>шолком</u>	иголкой	ножом
(64)	с * <u>кошком</u>	с кошкой	с ножом
(65)	* <u>ложком</u>	ложкой	карандашом
(66)	* <u>хоршее</u>	лучше	смешнее
(67)	* <u>плохее</u>	хуже	сильнее
(68)	* <u>высокее</u>	выше	веселее
(69)	* <u>короткое</u>	короче	длиннее

(70) - А наш сад все равно \*соснее (в нём больше сосен).

Встречаются и ошибки в родовых окончаниях имен существительных (71-74).



	Детское слово	Правильный вариант
(71)	* <u>лошадѣха</u>	лошадь
(72)	* <u>коров</u>	бык
(73)	* <u>людѣ</u>	человек
(74)	* <u>кош</u>	кот

Отметим в этой связи, что «детские анекдоты» отражают реальные процессы языкового становления ребёнка (75). (75) Гена и Чебурашка сидят на крыше

- Гена, смотри, - говорит Чебурашка, - \*человеки в яму упали.

- Не \*человеки, а люди, - исправляет Гена.

- Ой, Гена, смотри, ещё один \*людѣ в яму упал.

Ошибки при усвоении языка - совершенно естественное явление. Ведь помимо системы и нормы существует ещё и узус (то, как принято говорить) отклонения от нормы, и множество уникальных, единичных явлений - того что Соссюр образно называл «лингвистической пылью».

Попутно отметим, что и иностранцы, изучающие русский язык, допускают подобные ошибки (76-78)

	Ошибка иностранца	Правильный вариант	Языковой образец
(76)	* <u>стулы</u>	стулья	столы
(77)	* <u>други</u>	друзья	подруги
(78)	* <u>окны</u>	окна	машины

Исправление ошибок. Ошибки, которые являются типичными, нужно обязательно поправлять. Если на них не обращать внимания, речь ребёнка надолго останется неправильной. Педагоги также советуют не пересказывать детские слова и фразы с ошибкой как анекдот в присутствии самих детей. Дети очень гордятся тем, что им удалось рассмешить взрослых, и они начинают говорить неправильно уже умышленно.

### Детское словотворчество

Работы Н.О. Рыбникова, А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой и других исследователей детской речи показали, что первые годы жизни ребёнка являются периодом усиленного словотворчества. При этом оказывается, что



некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти у всех детей (79), другие же встречаются только у отдельных (80).

(79)\*всехний, \* всамделишный

(80)- Какой ты \*диктун, папа!

Т.Н. Ушакова выделила несколько принципов, по которым дети с трёх до шести лет образуют новые слова:

а) Часть какого-нибудь слова используется как целое слово. Возникают слова-осколки (81-84)

	Детское слово	Значение
(81)	* <i>пах</i>	<i>запах</i>
(82)	* <i>прыг</i>	<i>прыжок</i>
(83)	* <i>леть</i>	<i>то, что слеплено</i>

(84) - Мы лепили-лепили, и получилась \*лепё.

б) Присоединение к корню слова «чужого» окончания - тоже очень распространённый способ создания ребёнком новых слов (85-92).

	Детское слово	Значение
(85)	* <i>правдун</i>	<i>говорящий правду</i>
(86)	* <i>пахнота</i>	<i>запах</i>
(87)	* <i>сухота</i>	<i>сухость</i>
(88)	* <i>иметель</i>	<i>тот, кто имеет что-либо</i>
(89)	* <i>пахнючий</i>	<i>тот, что имеет сильный</i>
(90)	* <i>умность</i>	<i>ум</i>
(91)	* <i>радование</i>	<i>радость</i>

(92) - Пурга кончилась, остались только \*пургинки (правильно -снежинки).

в) Одно слово составляется из двух («синтетические слова»). При создании «синтетических» слов происходит сцепление тех частей слова, которые звучат сходно (93-97).



	Детское слово	Составные части
(93)	* <u>ворунишка</u>	вор + врунишка
(94)	* <u>вкуски</u>	вкусные + куски
(95)	* <u>колоток</u>	молоток + колотить
(96)	* <u>улицционер</u>	улица + милиционер
(97)	* <u>кружсинки</u>	кружиться + снежинки

А.Н. Гвоздев, объясняя появление «слов-осколков», обратил внимание на то что, начиная говорить, ребёнок сначала как бы вы-рывает из слова ударный слог. Вместо слова молоко ребёнок про-износит только ко, позднее - моко и наконец молоко. Так в речи появляются «осколки слов». Аналогичным образом возникают и необычные словосочетания (98-99).

	Детское слово	Составные части
(98)	* <u>бабезьяна</u>	бабушка обезьяны
(99)	Я - * <u>мапина</u> дочка	мамина и патина

Итак, словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Усваивая речевые шаблоны, дети пытаются понять правила использования приставок, суф-фиксов, окончаний. При этом они будто непреднамеренно создают новые слова - такие, которых в языке нет, и которые в принципе возможны. Детские неологизмы почти всегда строго соответствуют законам языка и грамматически почти всегда правильны (в смысле закономерны) - только сочетания неожиданны.

Таким образом, словотворчество - один из этапов, который проходит каждый ребёнок в освоении грамматики родного языка. В результате восприятия и использования множества слов, имеющих общие корневые и аффиксальные элементы, в мозгу ребёнка происходят аналитические процессы членения употребляемых слов на единицы, соответствующие тому, что в лингвистике называется морфемами. С возрастом детское словотворчество начинает угасать: к пяти годам ребёнок уже прочно усваивает обороты речи, используемые взрослыми.

В психолингвистической литературе последних лет появляются работы, затрагивающие тему индивидуальных различий в речи и стратегии овладения языком. В частности, отмечается наличие как минимум двух стилей овладения языком. Одни дети изучают язык прежде всего для целей указани



на предметы, другие для целей выражения своих эмоций. Первые чаще используют существительные, вторые - местоимения.

Говоря о местоимениях, отметим любопытный момент. Дело в том, что важным этапом в развитии самосознания ребенка является процесс осознания себя как субъекта, который появляется вместе с употреблением местоимения «я». У близнецов наблюдается запаздывание в сравнении с одиночно рожденными детьми в правильном использовании местоимения я.

Предпочтительное употребление мы вместо я характерно для монозиготных близнецов не только тогда, когда один из партнёров говорит от имени пары, но и от себя лично.

Подобные факты свидетельствуют о том, что речевое развитие отдельных детей может обладать своими особенностями. И все же дети, не имеющие ярко выраженных физических недостатков, несмотря на индивидуальные различия, усваивают родной язык примерно в одно и то же время, вне зависимости от целенаправленных усилий родителей.

#### Овладение синтаксисом

Соотнося свои высказывания с действительностью, мы, взрослые, используем развернутые предложения. В речи ребенка все элементы поначалу сливаются в одно слово. Сначала ребенок говорит словами, которые обладают коммуникативной силой предложения, но являются однословными предложениями. Одно слово может иметь несколько значений, которые определяются только по неречевому контексту (мама - «мама, дай», «вот мама», «я хочу есть»). Детские однословные высказывания получили название голофраз. Термин голофраза создан по аналогии со словом голограмма – виртуальное объемное изображение. Он подчеркивает семантическую объемность, многофункциональность детских коммуникаций. Затем начинается период двусловных предложений. Ребенок непросто соединяет слова в предложения случайным образом, в его речи появляются два функциональных класса слов. Первый класс – это опорные слова. Это сравнительно замкнутый, закрытый класс (еще, Алеша, мама, дай). Опорных слов в речи ребенка немного, но они имеют высокую частотность (еще читай, еще пить, еще кататься). Класс опорных слов расширяется медленно - каждый месяц добавляется лишь несколько опорных слов. Второй класс - открытый, он более широкий, многие из слов этого класса до того были однословными предложениями (молоко, там, часы, бай-бай). Для создания двусловного предложения выбирается слово из опорного класса, а значение варьируется за счет слова из открытого класса. Это может быть практически любое слово (еще молока, Алеша там, дай часы, мама бай-бай)



По мнению известного специалиста по раннему онтогенезу Н.И.Лепской, «к началу третьего года жизни мы можем обнаружить в языке ребенка всю систему значений, передающихся в русском языке падежными формами: субъектные, объектные, обстоятельственные, определительные. Однако из-за отсутствия предлогов и смешения флексий способы их передачи остаются весьма несовершенными» [Лепская 1997, 45].

После двух лет ребенок уже соединяет два двухсловных предложения, образуя из них трехсловные.

Следующий этап развития синтаксиса - появление развитых синтаксических форм: я вижу чашку и стакан, это праздничная шляпа, это носки Кати, Алеша бросает мячик.

Затем появляются иерархические конструкции. Ребенок в одной фразе начинает говорить с группы сказуемого, а потом тут же меняет ее на группу подлежащее-сказуемое: хочу это... Алеша хочет это. Строит дом. Катя строит дом.

В овладении синтаксисом простого предложения когнитивное развитие опережает языковое. Ребенок больше понимает, нежели может выразить в своей речи.

Когда Л.В.Щерба писал об эксперименте в психолингвистике, он ввел понятие отрицательного языкового материала как всякого речевого высказывания, которое не понимается или понимается с трудом. А потому не достигает своей цели. По его мнению, ребенок производит отрицательный языковой материал, но научается правильно просить что-нибудь, так как его непонятные просьбы не выполняются.

К 4-летнему возрасту становящаяся личность усваивает грамматические нормы употребления окончаний различных падежей. Овладев этой грамматической системой, ребенок усваивает основные модели построения простого предложения. Параллельно с синтаксисом простого предложения он делает попытки передать информацию о двух и более ситуациях, т.е. начинает использовать в своей речи сложные предложения.

Собачка лает, которая с бантиком. Давай играть там, где песочек. Найдем лопатку, сделаем куличики.

Уже к 5-6 летнему возрасту обычно ребенок усваивает всю грамматику родного языка в его элементарных формах и говорит в основном правильно. Однако книжные синтаксические конструкции (напр. причастные и деепричастные обороты) представляют для него трудность даже в младшем школьном возрасте.



Овладение синтаксисом связано и с овладением интонацией, в которую входят мелодика, ритм, темп, тембр и т.д.

Развитие синтаксиса детской речи связано с включенностью ребенка в общение с взрослыми, которое обусловлено возможностью удовлетворения потребностей ребенка. Именно это и стимулирует развитие речи.

Теории формирования языкового сознания в онтогенезе

Самая простая модель онтогенеза принадлежит отечественному педагогу П.П.Блонскому, который выделял 4 стадии процесса освоения слова: 1) за словом следует слово; 2) за действием следует слово; 3) за словом следует действие; 4) слово заменяет действие. Сходную теорию выдвигал и Л.Блумфилд.

Обоснованный ответ на вопрос о соотношении биологического и социального дал Ж.Пиаже. Пиаже полагал, что ребенок проходит в своем развитии два этапа. На стадии сенсомоторной логики у ребенка развивается сенсомоторный интеллект, который помогает ему освоить некоторую логику - логику действий. Она позволяет ему формировать способность к генерализации действий.

По Пиаже, второй этап развития ребенка - это переход от логики действий к концептуальной логике. Он происходит на втором году жизни. На этой стадии развития интеллекта ребенок начинает осваивать язык как семиотическое средство. Кроме того, Пиаже говорил о трех стадиях умственного развития детей.

1 стадия (дооперациональная) заканчивается примерно к 6 годам (у европейских детей). Умственная деятельность ребенка в этом возрасте состоит в основном в установлении соответствий между опытом и действием: интерес ребенка сводится к манипулированию предметами. У ребенка нет понятия «обратимости» (например, ему недоступно, что масса и вес предмета при изменении его формы остаются неизменными).

2 Стадия (стадия конкретных операций) начинается с поступления ребенка в школу. Теперь это не просто действия, а операции, т.е. приемы, с помощью которых данные о реальном мире вводятся в сознание. Операция отличается от простого действия двумя признаками: она может быть проделана мысленно и она обратима. Иногда обретенная им на этой стадии наивная вера в обратимость заходит у ребенка так далеко, что он полагает



возможность восстановления сгоревшего листа бумаги. Ребенок уже способен классифицировать конкретные и знакомые ему предметы, но он еще не может анализировать ситуации, которые не видит непосредственно или с которыми он не встречался ранее. Иными словами, он еще не имеет способности к экстраполяции.

3 стадия (формальных операций) наступает примерно к 10-14 годам. На этой стадии ребенок способен оперировать гипотетическими утверждениями, он приобретает способность к формальному и аксиоматическому мышлению. Но еще не способен понять законы науки, смысл обобщенных понятий.

Согласно Ж.Пиаже, существует такой феномен детской речи, который в научной литературе известен под названием эгоцентрическая речь.

Особенности коммуникативной стороны эгоцентрической речи состоят в том, что дети 3-7 лет в некоторых ситуациях (во время игры или рисования) не испытывают необходимости в собеседнике, когда они говорят. Ребенок говорит, ни к кому не обращаясь, как бы думает вслух. По Пиаже, в 3-4 года доля эгоцентрической речи составляет более 40%, затем эта речь постепенно угасает, практически исчезая к школьному возрасту.

Вопрос о том, является ли языковая способность человека врожденной и нейрофизиологически отдельной от других когнитивных функций, продолжает оставаться в центре мультидисциплинарных дискуссий уже десятки лет. Новейшие исследования показывают, что существуют нейроанатомические корреляты специфически речевых расстройств, и даже появилась надежда на возможность идентификации гена, прямо ассоциирующегося с языковыми и речевыми нарушениями.

Полагая, что ребенок обладает врожденными языковыми структурами, которые словно просыпаются, когда ребенок слышит вокруг себя речь, Н.Хомский выдвинул теорию «врожденных знаний». Согласно концепции «врожденных знаний», ребенок формулирует гипотезы относительно правил лингвистического описания языка, когда слышит произносимые взрослыми фразы. Далее, на основе этих гипотез он предсказывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти предсказания с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми. Чтобы ребенок мог все это делать, у него должно быть, по словам Н.Хомского, «врожденное предрасположение выучить язык определенного типа» и способность сравнивать конкретную систему с первичными лингвистическими данными.



Если школа Хомского постулирует врожденность языковой способности, то говоря о развитии сознания ребенка, отечественные ученые говорят о высокой организованности мозга и его неспециализированности. Именно исходная неопределенность функционирования мозга, создаваемая отсутствием жесткого генетического программирования, и открывает перед индивидуальным развитием огромные возможности.

По мнению А.Н.Леонтьева, биологически унаследованные свойства психики являются лишь одним, хотя и важнейшим, условием ее формирования. Но не менее важный фактор развития сознания ребенка, в том числе и сознания речевого, - это окружающий человека мир явлений и предметов, созданных трудом предыдущих поколений. Как писал А.Н.Леонтьев, «процесс овладения языком осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти не зависят от субъекта, от его сознания, определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь».

Ребенок, усваивая значения, интериоризирует их, делает их внутренними символами своего мышления. Ребенок, обучаясь принятым в данном обществе способам действия с социально-функционирующими предметами усваивает познавательные нормы и эталоны, объективированные в этих процессах, и через деятельность с этими предметами формируются его психика и языковое сознание.

Таким образом, согласно отечественным представлениям, психическое развитие личности есть развитие социальное. Процесс социализации личности - это «присвоение» культуры данного общества. Он связан с овладением навыками практической деятельности и с присвоением социальных норм и ролей. Овладение языком является решающим в процессе развития и социализации личности. Поскольку язык социален по своему происхождению, он является для каждого отдельного индивида носителем традиционного опыта, принадлежащего обществу. Язык вводит сознание ребенка в рамки социального опыта коллектива и является средством фиксации результатов этой социализации.