



Е.А. Харитонова, А.Н. Лобырь

Анализ речевого онтогенеза в аспекте проблемы формирования высказывания (младенческий и ранний возраст)

Наука давно обратилась к проблеме речевого онтогенеза. К настоящему времени накоплен обширный материал о детской речи. Однако, научный интерес к речевому онтогенезу не угасает. Это одна из активно разрабатываемых областей психологии, педагогики, лингвистики. Привлечение внимания *исследователей-психологов* к вопросам детской речи связано, в первую очередь, со стремлением понять природу речевой функции человека. Другую причину можно видеть в практическом значении данных о речевом онтогенезе. Речь – основной показатель благополучия психического развития ребенка. Включение фактов детской речи в *лингвистические исследования* обусловлено общей тенденцией современного языкознания изучать не только язык (и его реализацию – речь), но и языковую личность.

Многие причины задержки развития речи, речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста кроются в условиях развития речи на раннем этапе. Давно доказано, что именно первые годы жизни ребенка темпы речевого развития значительно выше, чем в последующие. Недостатки развития ребенка, запущенные в это время невосполнимы в полной мере в последующей жизни.

Пристальное внимание ученых вызывает ранний период речевого онтогенеза, скрывающий загадку перехода от молчания к слову. Этот интерес стимулируется возросшими техническими возможностями: усовершенствованными акустической записью и анализом детских вокализаций, использованием компьютерной техники для обработки больших массивов данных. Важное значение имеет необходимость найти истоки речевой способности ребенка.

Проанализируем *речевой онтогенез в аспекте проблемы формирования высказывания. Модели порождения речевого высказывания*, разработанные в отечественной психолингвистике, базируются на положениях Л.С. Выготского об опосредствованном знаками характере человеческой деятельности, о порождении речи, берущей начало от мотива и идущей к внутреннему слову, к значениям внешних слов и, наконец, к внешним словам [1]. Известны различные модели порождения речи [2-4], включающие общие для них этапы:

- 1) формирования замысла высказывания, связанного с доминирующей мотивацией, планирования высказывания;
- 2) реализации программы высказывания;
- 3) сопоставления реализованного высказывания с исходным.

Проблемы формирования программы высказывания у детей рассматриваются в работах, выполненных под руководством А.М. Шахнаровича [5-6]. Речевую деятельность ребенка, который не владеет достаточным набором языковых средств и речевых действий, А.М. Шахнарович считает допрограммной, например, на этапе однословных высказываний. В этот период ребенок осуществляет пре-

дицирование (соотнесение высказываемого в предложении с объективной действительностью). Предицирование зависит от понимания ребенком деятельностного смысла ситуации. Отношение однословного предложения к действительности основано на образной связи ситуации и высказывания. Автор выдвигает этапы развития предикативности в высказываниях ребенка:

1) нерасчленение слова-предложения и ситуации при использовании указательных и других жестов;

2) этап смыслового синтаксирования (по Л.С. Выготскому) – соединение в предложении отдельных элементов ситуации без выражения связи между ними («папа тпру») – начало формирования программы высказывания;

3) соединение отдельных названий элементов ситуации с помощью интонации («баба гулять») – более четко выраженная программа высказывания;

4) развернутое грамматически структурированное высказывание – достаточно сложная программа высказывания [6].

В работе [5] экспериментально исследовался семантический компонент программы речевого высказывания. Автор приходит к выводу, что основная функция семантического компонента программы состоит в членении ситуации речевого общения на элементы, значимые для выражения. Внутри семантического компонента были выделены уровни: 1) замысла, на котором осуществляется переход от задач неречевой деятельности к речевой; 2) смыслообразования – членение ситуации говорения на семантические опорные пункты, т.е. отделение того, что войдет в высказывание, от того, что останется в виде пресуппозитивной семантики; 3) означивание – приписывание смыслам программы лексических значений. Таким образом, Н.А. Краевская и А.Н. Шахнарович усматривают в первых словах и предложениях ребенка проявление смысла «замысел» и следующего этапа «членения на семантические опорные пункты».

Работа Т.В. Ахутиной и Т.Н. Наумовой [7] также посвящена проблеме словесного синтаксиса – смысловому и семантическому синтаксису детской речи. Авторы опираются на положение Л.С. Выготского о внутренней речи, которая характеризуется редуцированностью фонетики, особым смысловым семантическим строением, чисто предикативным синтаксисом. Ведущим компонентом в семантическом строе внутренней речи является смысл (значение, зависящее от контекста). Предикаты–смыслы взаимодействуют друг с другом, так что предшествующие смыслы содержатся в последующих и их изменяют. Авторы полагают, что смысловой синтаксис на ранних этапах развития речи ребенка организует и глубинную (семантическую), и поверхностную (фазическую) структуры высказывания, которые в этом периоде не расчленены.

Психологическая реальность смыслового синтаксирования была подтверждена в исследованиях Т.В. Ахутиной [2], А.А. Леонтьева [8], А.Р. Лурии [4], Л.С.Цветковой [9]. Операция смыслового синтаксирования у детей заключается в том, что ребенок выделяет самый значимый для него компонент целостной ситуации – предикат (рему высказывания), выражая его словом, а психологическое подлежащее (тема) остается подразумеваемым, ясным из ситуации.

Т.В. Ахутина и Т.Н. Наумова [7] доказывают, что этап смыслового синтаксиса предшествует этапу семантического синтаксиса. Каждый из синтаксисов (смысловый, семантический, формально-грамматический) создает основу для последующего, а затем вступает с ним в противоречие и, наконец, «снимается», оставаясь в структуре высказывания в трансформированном виде. Очень важным является доказанный этими исследователями вывод о том, что этапы языковой способности ребенка соотносятся с уровнями порождения речевого высказывания у взрослого.

В младенчестве и дошкольном возрасте, как правило, выделяют *три основных этапа*: доречевой этап (первый год жизни), этап первичного освоения языка – дограмматический (второй год жизни), этап усвоения грамматики (третий год жизни).

Появляющиеся *на первом году жизни* речевые реакции свидетельствуют о начале формирования языковой способности. Эмоциональное поведение взрослых мотивирует возникновение у ребенка потребности в эмоциональном «заражении» и выражении эмоциональных состояний взрослого как своих собственных. Из синкретичного комплекса оживления выделяется одна из ответственных реакций коммуникации – *подражательное гуление с характерной вокализацией* (воспроизведение восходящих и нисходящих звукокомплексов). Но эти звуки лишены важнейших параметров, присущих звукам родного языка: коррелированности, локализованности, константности и релевантности [10].

Ребенок растет, и мотивационно-потребностная сфера его деятельности усложняется. Он требует от взрослых проявления эмоциональной заинтересованности в нем и его поведенческих реакциях, совместной деятельности для реализации своих желаний, оценки своих «способностей». Именно в процессе ситуативно-личностного и ситуативно-делового общения ребенок начинает «лепетать»: членить производимые звукокомплексы на слоговые структуры [11]. *«Ранний лепет»* – синкретичный комплекс лепетной цепочки – свидетельствует о формировании у ребенка механизма словообразования и появлении синтагматической организации звукопотока [10].

Постепенно лепет ребенка приобретает новые качества: укорачивается длина лепетной цепочки с максимальных шести сегментов до двух с половиной; из ее ряда выделяются отдельные сегменты по длительности, высоте, громкости. Такая подражательно-воспроизводящая структура, объединенная акцентуацией и мелодикой, характеризуется термином *«псевдослово»*. Его появление мотивировано потребностью в обозначении ситуации и объектов реальной действительности. Но псевдослово еще не обладает функцией предметного обозначения или языкового опосредования объективного мира. Оно имеет лишь формальные признаки единицы речи. Этот факт свидетельствует о начале внешнего плана языка. Предметная соотнесенность (план содержания) отсутствует. Модальность псевдослова – эмоциональная номинация: выражение потребностного и (или) оценочного отношения к реальному миру.

Темпо-ритмическая и мелодико-интонационная организация звукопотока (внешний план единиц речи) продолжает развиваться и на основе позднего мелодического лепета – *псевдосинтагм* [10]. В этот период лепету ребенка присущи модифицированные монологи (*jargon babbling*).

Появление лепета обусловлено развитием сложной речевой способности и является решающей и естественной предпосылкой для развития осмысленной речи.

Итак, *первый год жизни ребенка является подготовительным периодом формирования умений и навыков моделирования высказывания*. Развитие мотивационно-потребностной сферы (компонент «мотивация») ребенка стимулирует совершенствование его операционно-технических возможностей в процессе коммуникации: первой начинает усваиваться просодическая организация речевых единиц. Звуковое сопровождение способствует более эффективной реализации желаемого ребенком.

На рубеже первого и второго года жизни взаимосвязи и взаимоотношения ребенка с окружающим миром значительно усложняются, и «эмоциональная номинация» уже его не удовлетворяет. Ребенку нужно новое, более рациональное, «психологическое орудие» общения. И оно, выделяясь из симпрактического контекста (практической деятельности ребенка) и имея пока его содержание, появляется – это *первое настоящее слово*. Звуковая оболочка детского речения принимает содержательную сторону: происходит овладение знаковым обозначением. Сформировался языковой знак как строевая психолингвистическая единица.

Для определения первых языковых знаков ребенка используется опреде-

ленное множество понятий: «слово», «аморфное слово», «предложение из аморфного слова-корня», «слово-текст», «однословное высказывание». На наш взгляд, более точным определением является понятие «высказывание». С появившимся языковым знаком – «глобальной речевой структурой» – ребенок приобретает возможность рационального обозначения отражаемой ситуации действительности, пока еще комплексного, нерасчлененного, с преобладанием чувственного компонента, но уже связанного с генерализацией, обобщением. Дитя впервые выразило общее глобальное логическое свойство высказывания – акт предикации, отнесенность к действительности. Однословное высказывание является «... фиксацией образной связи высказывания с действительностью» [12]. И уже на этом этапе формируется достаточно глубокое варьирование элементов ситуации – «... протоактуальное членение с упором на «рему» [13]. С помощью простейшего интонационного оформления детские речения дифференцируются на *императивные высказывания*: «на», «дай»; *вокативные высказывания*, где «мама», «папа», «маба» может передать целую гамму чувств и желаний в соответствии с ситуацией; *повествовательные высказывания*: «ляля» (односоставные номинативные бытийные); *вопросительные*: «нца-ка?»; *побудительные*: «бай!». Согласно Л.В.Сахарному [13], названная дифференциация может характеризоваться как базисная система типов высказываний.

Общепризнано, что дети избирают разные стратегии овладения языком, но в качестве наиболее показательных закономерностей оформления языковых знаков в этот период – период однословного высказывания – А.А. Леонтьев [8] анализирует *особенности становления синтагматической и парадигматической фонетики*.

Первоначально синтагматический аспект обеспечивает развитие произвольности фонетической стороны речи на уровне слова, а не звука, со стремлением воспроизведения общего звукового облика слова, часто в ущерб отдельным звукам (В сущности, эти два аспекта языковой системы формируются параллельно, но с некоторым опережением синтагматики). Затем совершенствование парадигматики детерминирует приобретение звуками характеристик «релевантности», «локализованности», «константности». Стабилизация парадигматической фонетики обеспечивает более быстрое усвоение языковых знаков.

Появившаяся у ребенка на втором году *комбинация из двух слов* характеризуется либо как два последовательных однословных высказывания, либо как собственно двусловное высказывание – двучленная конструкция. Аргументация в пользу последнего может быть следующей: несмотря на достаточную автономность компонентов таких высказываний, в их соположении и интонационном контуре довольно четко проявляются отраженные, но грамматически не выраженные, логические (семантические) отношения.

Таким образом, *двусловные высказывания* (протопредложения) имеют семантическую структуру отраженной ситуации. Известный феномен «Pivot – грамматики» (выделение классов «pivot – class words» – опорных слов, создающих конструкцию, и «open-class words» – переменных слов, и определение семантических отношений между ними) наблюдался исследователями на материале самых разных в типологическом отношении языков. Эти семантические универсалии образуют «нулевой цикл» [8] овладения языком.

Итак, *второй год жизни характеризуется появлением нового «психологического орудия» общения – языкового знака, строевой психолингвистической единицы. Высказывания детей на этом этапе онтогенеза являются семантически универсалиями, выражающими отображенные отношения объективного мира. Причем, ориентировка ребенка в языковой действительности протекает на основе предметных действий и связанных с ними представлений.*

Дальнейшее овладение знаковым обозначением более целесообразно рассматривать на синтаксическом уровне – уровне «семантического и фазического синтаксирования» (Л.С. Выготский), потому что данный уровень «... не отделим от процессов структурирования действительности, понятийного обобщения...» [12].

На рубеже второго и третьего года жизни ребенок от оперирования общими глобальными структурами переходит к более дифференцированным: появляются многочисленные собственно высказывания. Этот факт обуславливает переход ребенка на новый уровень овладения языком – уровень овладения грамматикой.

Некоторое время для ребенка сильным и постоянным физиологическим раздражителем является основа слова или слово как лексема, что обусловлено конкретикой обозначения и еще весьма тесной связью с предметным действием. Оформленность языковых знаков нефункциональна и случайна: ребенок использует их в том морфологически нечленимом виде, в котором они были извлечены из речи взрослых. Естественно, что в высказывании соединяются «извлеченные» лексемы – это, по мнению А.А. Леонтьева, время «лексемного синтаксиса (период синтагматической грамматики)». Наличие специальных средств связности еще не является обязательным для коммуникации, и минимально расчлененная структура цельности отображаемой ситуации передается (кодируется) набором ключевых лексем.

Увеличение количества компонентов высказывания приводит к усложнению его структуры. В созданных ребенком и не имеющих аналогов во «взрослой» речи линейных конструкциях появляются противопоставляющие синтаксические маркеры – «детский синтаксис со своими служебными элементами» [13]. «Конструктивная синтагматическая грамматика» обеспечивает в первую очередь синтаксическую маркировку форм прямого и косвенного падежей.

С развитием «парадигматической грамматики» (с двух лет) ребенок становится способен субъективно вычленять отдельные морфемы (морфы) «причем в плане содержания грамматических категорий!» [8, с. 180]. Он проходит путь овладения морфемикой от полного отсутствия ориентировки на звуковую форму морфемы («нефонологическая морфемика») через ориентацию на общую звуковую характеристику морфемы без учета ее фонематического состава («фонематическая морфемика») до четкого определения границ вариативности слова («морфофонологическая морфемика»).

Ребенок овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие, действующие в русском языке, закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества единичных явлений – русский язык становится для него действительно родным, и ребенок получает в нем орудие общения и мышления.

Дифференцируя отношения объективного мира, ребенок пытается выразить эти новые значения с помощью известных ему языковых форм, постепенно преобразуя их с помощью уже усвоенных языковых механизмов и операций конструирования (естественно, на неосознанном уровне – Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, К.И. Чуковский). В результате исходная языковая форма получает определенное множество вариантов: образуется парадигма компонентов – грамем данной грамматической категории. Грамматические средства выстраиваются в иерархическую конструкцию с разнополюсными связями – «наращивания» по вертикали и противопоставления по горизонтали. Способность установления сходства и различия детерминирует «вхождение» новых образований в уже сложившуюся систему языковых знаков. Ребенок в это время – «гениальный лингвист» (К.И. Чуковский), производящий генерализацию грамматических форм.

Процесс овладения языковыми единицами, по мнению О.Е. Грибовой [14], можно представить в виде логической цепочки (схемы):

осознание объективных отношений → появление коммуникативных интенций → выражение новых отношений старыми средствами → выявление способов выражения новых значений → гипергенерализация новой формы → ветвление новой формы → дифференциация вариантов выражения значения → противопоставление вновь усвоенных единиц, имеющимся в пользовании.

Огромное значение в этом процессе играют деятельность детского экспериментирования (Н.Н. Поддъяков) и «чувство языка» (А.Н. Гвоздев, Л.И. Божович, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, К.Д. Ушинский, К.И. Чуковский). «Дети не только механически повторяют фразы окружения, но и сами творят речь. Причем, это творчество часто сопровождается... нащупыванием правильной формы, правильного слова, своего рода экспериментированием», – подчеркивает Л.В.Щерба [15], анализируя ориентировку детей в языковой действительности.

В процессе овладения практикой речевого общения при экспериментировании с языковой действительностью у ребенка включается механизм контроля за языковой правильностью, и дитя интуитивно на основе эмпирических обобщений наблюдения за языком из произвольных, побочных продуктов речевой деятельности [16] выбирает эталоны языковых форм, моделей. Следует только подчеркнуть, что на этом этапе онтогенеза эталоны достаточно субъективны: об этом говорит подробно изученный феномен детского «словотворчества». «Экзотичность» детского речетворчества, его субъективизм объясняются весьма просто: запас речевых единиц в значительной мере не поспевает за растущими социальными потребностями обозначения явлений внешнего мира, и ребенок образует новые по усвоенным правилам языка, причем, с внесением своих «редакционных» правок (с преимущественным выдвиганием на первое место категории действительности языковых знаков) на основе оценки, анализа, и не догадываясь пока ни о каких исключениях. И даже эти «творческие ошибки» – например, «*Подожди! Подожди, не гаси свет: я еще не удобился* (не устроился удобно)» (Денис Г., 2 года 8 месяцев) – свидетельствуют об огромной работе, совершаемой мозгом ребенка, по координации языковых элементов в кодовой системе. Происходит интенсивное формирование фундаментальной, креативной способности к построению более сложных структур речевой деятельности в разных ее аспектах: аспекте психологического содержания (внешняя и внутренняя речь), формы существования языковых знаков (звуковая символизация и «детское письмо»), характера механизма (продуктивное – говорение и репродуктивное – слушание), реализации коммуникативных намерений (диалог/полилог и монолог).

Таким образом, *к концу третьего года жизни ребенок овладевает системой морфологических и синтаксических средств для выражения (оформления) предикативных отношений (овладение глубинными синтаксическими структурами первого уровня), объектных, атрибутивных, обстоятельственных – пространственных, временных, целевых, причинных, качественно характеризующих (овладение глубинными синтаксическими структурами второго уровня).* В речи ребенок использует двусоставные предложения: нераспространенные, распространенные, неполные; односоставные предложения: по преимуществу, номинативные – «*Ой, какой ветер!*», безличные – «*Холодно.*», определенно-личные – «*Идем за мороженым.*». В распространенных предложениях ребенок использует простые, сложные и комбинированные словосочетания – «*купили мороженое*», «*с мамой пойдем в магазин*», «*собирал красные ягоды.*».

Дети этого возраста достаточно хорошо овладели операциями программирования высказывания в диалоге, то есть в той форме речевой деятельности, которая генетически детерминирована ситуативно-личностной (непосредственно-эмоциональной) и ситуативно-деловой (предметно-действенной) формами общения.

Обмен высказываниями-репликами, базирующийся у ребенка на непосредственном восприятии ситуации, обеспечивает формирование у него связной речи. В диалоге информативная полнота и трудная пока для ребенка связность достигается использованием суперфиксов (жестов, мимики, просодических компонентов высказывания), ситуативной обусловленностью, общностью «апперционной базы» (набором предварительных сведений о предмете разговора). «Диалогическое единство» (цепь реплик, характеризующихся структурной и смысловой законченностью) определяется в этом возрасте в основном содержательной связью и, в меньшей степени, конструктивной.

Именно диалог «взрослый – ребенку» помогает последнему более подробно и ясно выразить определенную, пока еще не сложную, иерархию отображаемой ситуации действительности, используя при этом элементарные средства связности.

Итак, в раннем возрасте ребенок активно усваивает все компоненты родного языка. В развитии детской речи на каждом этапе (до трех лет) мы видим самодостаточную систему, которая стремится к системе языка взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Выготский Л.С.** История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т.3. М., 1983. – 370 с.
2. **Ахутина Т.В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989. – 215с.
3. **Зимняя И.А.** Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
4. **Лурия А.Р.** Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. – 253 с.
5. **Краевская Н.А.** Семантический аспект внутренней программы речевого высказывания (экспериментальное исследование) // Экспериментальные исследования в психолингвистике. М., 1982. С.120-128.
6. **Швачкин Н.Х.** Психологический анализ ранних суждений ребенка // Известия АПН РСФСР, 1954. Вып. 54. С.112-135.
7. **Ахутина Т.В., Наумова Т.Н.** Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики / **А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Р.М. Фрумкина и др.**; Ответственный редактор **А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович.** М., 1983. С. 196–209.
8. **Леонтьев А.А.** Психология общения. 2-е изд. М., 1997. С. 180.
9. **Цветкова Л.С.** Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М, 1995. – 340 с.
10. **Винарская Е.Н.** Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка: Кн. для логопеда. М., 1987. – 160с.
11. **Лисина М.И.** Проблемы онтогенеза общения / Научно-исследов. институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. М., 1986. – 144 с.
12. **Шахнарович А.М.** Национальное и универсальное в детской речи // Национальная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 66.
13. **Сахарный Л.В.** Введение в психолингвистику. Л., 1989. С. 62.
14. **Грибова О.Е.** Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология, 1999, № 3. С.3-11.
15. **Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 34.
16. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

S U M M A R Y

The work describes modern understanding of the problem of the development of kid's speech.

The author's consider the process of forming expressions in ontogenesis in details.

Поступила в редакцию 24.04.2002