

Лепская Н.И. Речевое развитие ребенка

Содержание

| | |
|--|-----------|
| Введение | 7 |
| Глава I. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в формировании аспектов, форм и средств коммуникации | 9 |
| 1.1. Становление аспектов коммуникации | 9 |
| 1.2. Становление форм коммуникации..... | 11 |
| I этап: от рождения до 2,6 месяцев • | 12 |
| II этап: от 2—2,6 до 5—6 месяцев..... | 12 |
| III этап: от 5—6 до 10—11 месяцев | 13 |
| IV этап: от 8—9 до 12—14 месяцев | 14 |
| 1.3. Развитие средств коммуникации..... | 14 |
| 1.3.1. Невербальные жестово-мимические средства..... | 15 |
| 1.3.2. Невербальные звуковые средства..... | 16 |
| 1.3.2.1. Развитие глас неподобных на доречевой стадии..... | 17 |
| 1.3.2.2. Развитие согласноподобных на доречевой стадии | 19 |
| 1.4. Восприятие на доречевой стадии..... | 21 |
| 1.5. Становление фонологических противопоставлений в произнесении,, | 22 |
| 1.6. Взаимодействие ребенка со взрослыми в период конца лепета и начала речи (8—12 месяцев) | 23 |
| Глава II. Речевая стадия развития коммуникации ребенка | 25 |
| 2.1. Начальные этапы формирования предметно- содержательного аспекта коммуникации | 25 |
| 2.1.1. Преднамеренность в выражении эмоционального состояния и импульса к общению..... | 25 |
| 2.1.2. Становление номинации и формирование ситуативного сообщения | 27 v" |
| 2.2. Особенности выражения эмоционального и фатического аспектов коммуникации..... | 36 |
| 2.3. Развитие диалога как основной формы обмена сообщениями..... | 37 |
| 2.4. Формирование речевого сообщения в его логической расчлененности..... | 39 |
| 2.4.1. Становление логического мышления..... | 40 |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.4.2 | Освоение детьми субъектно-объектных и определительных отношений. Становление категории падежа . | 41 |
| 2.4.3. | Освоение временных, каузальных, уступительных отношений..... | ..49 |
| 2.4.4. | Интонационное оформление высказываний разных типов (развитие грамматической функции интонации). | 54 |
| 2.4.6. | Количественные отношения и способы их языкового выражения..... | 57 |
| 2.4.7. | Формирование самосознания и развитие личных и притяжательных местоимений | 63 |
| 2.5. | Невербальные средства коммуникации и их роль в формировании сообщения | 71 |
| 2.6. | Взаимодействие эмоционального, фатического и предметно-содержательного аспектов коммуникации..... | 73 |
| 2.7. | Совершенствование диалогической формы и овладение монологической формой коммуникации | 76 |
| Глава III. Творческое отношение ребенка к фактам языка..... | | 88 |
| 3.1. | Особенности детского словообразования | 88 |
| 3.2. | Понимание и толкование детьми грамматики языка..... | 94 |
| 3.2.1. | Категория способов глагольного действия | 94 |
| 3.2.2. | Род, число, одушевленность существительных | 102 |
| * 3.3. | Опыт анализа детьми звуковой структуры слова | 103 |
| 3.4. | Особенности слогоделения | 113 |
| Глава IV. Онтогенез и социогенез: некоторые параллели. | | 121 |
| 4.1. | Типы слогоделения | 128 |
| 4.2. | Формирование частей речи (глагол, существительное, прилагательное)..... | 129 |
| 4.3. | Личные местоимения | 130 |
| 4.4. | Категория причинности и способы ее языкового выражения . . | 130 |
| 4.5. | Количественные отношения и способы их языкового выражения | 131 |
| 4.6. | Словотворчество | 133 |
| 4.7. | Сознательное и бессознательное в поведении на разных этапах онто- и социогенетического развития | 133 |
| Литература..... | | 140 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.2, Освоение детьми субъектно-объектных и определительных отношений. Становление категории падежа | 41 |
| V 2.4.3. Освоение временных, каузальных, уступительных отношений | 49 |
| 2.4.4, Интонационное оформление высказываний разных типов (развитие грамматической функции интонации)..... | 54 |
| 2.4.6. Количественные отношения и способы их языкового выражения..... | 57 |
| 2.4.7. Формирование самосознания и развитие личных и притяжательных местоимений..... | 63 |
| 2.5. Невербальные средства коммуникации и их роль в формировании сообщения | 71 |
| 2.6. Взаимодействие эмоционального, фатического и предметно-содержательного аспектов коммуникации | 73 |
| 2.7. Совершенствование диалогической формы и овладение монологической формой коммуникации | 76 |
| Глава III. Творческое отношение ребенка к фактам языка | 88 |
| 3.1. Особенности детского словообразования..... | 88 |
| •^ 3.2. Понимание и толкование детьми грамматики языка..... | 94 |
| 3.2.1. Категория способов глагольного действия..... | 94 |
| 3.2.2. Род, число, одушевленность существительных..... | 102 |
| * 3.3. Опыт анализа детьми звуковой структуры слова..... | 103 |
| 3.4. Особенности слогаделения..... | 113 |
| Глава IV. Онтогенез и социогенез: некоторые параллели | 127 |
| 4.1. Типы слогаделения | 128 |
| 4.2. Формирование частей речи (глагол, существительное, прилагательное)..... | 129 |
| 4.3. Личные местоимения | 130 |
| 4.4. Категория причинности и способы ее языкового выражения..... | 130 |
| 4.5. Количественные отношения и способы их языкового выражения..... | 131 |
| ! 4.6. Словотворчество | 133 |
| 4.7. Сознательное и бессознательное в поведении на разных этапах онто- и социогенетического развития..... | 133 |
| Литература..... | ио |

Введение

Вопросы, связанные с формированием у ребенка речевых навыков и освоением им системы родного языка, долгое время оставались в сфере исследования только психологов и педагогов (Выготский, 1984; Жинкин, 1954; Лурия, 1959; Бюлер, 1930).

•Однако в последние десятилетия интерес к указанной проблематике возник и у лингвистов, для которых наиболее актуальным является вопрос о том, что дает людям возможность понимать друг друга, как формируется арсенал средств, используемых ими для выполнения данной задачи. Все это изменило научный статус детской речи и привело к включению ее в область как прикладного, так и теоретического языкознания (Шахнарович, 1983; Кубрякова, 1987).

Р. О. Якобсон справедливо утверждал, что лингвистика должна заниматься языком во всех его проявлениях: языком в действии, языком в период его возникновения и в состоянии распада (Акопоз, 1955). Привлечение фактов детской речи в лингвистические исследования связано, по-видимому, с общей тенденцией современного языкознания не только изучать язык (и его реализацию — речь), но и, как отмечает Ю. Н. Караулов, включать „в объекты науки о языке языковую личность (Караулов, 1987. С.10), что неизбежно предполагает вопрос; как в когнитивном и языковом планах эта личность формируется?

Прежде всего необходимо сформулировать те теоретические положения, на которые мы опираемся, и дать определение терминам, которые используются в данной работе.

Коммуникация — сложный, многоаспектный процесс. Ее назначение — осуществление и поддержание контактов между людьми и группами людей, а в конечном счете культурное творчество и социальная деятельность. *Мы предлагаем рассматривать коммуникацию как триаду ее аспектов, форм и средств.*

Важнейшие аспекты коммуникации: *предметно-содержательный, фатический, эмоциональный.* Они не равноправны, а образуют иерархическую структуру. Ведущую роль в ней играет предметно-содержательный аспект, который принято называть *сообщением*. В каждом конкретном проявлении могут наличествовать два или даже три аспекта, однако только один является в общем составе акта коммуникации доминирующим. В целом речевая деятельность стимулируется потребностью людей в обмене сообщениями, которые являются основой зрелого, полно проявляющего свои возможности речевого акта.

Эмоциональный и фатический аспекты, напротив, могут лишь входить в состав высказывания, причем на разных основаниях. Так, эмоциональный аспект становится либо предметом сообщения, либо эмоционально-оценивающим его началом, и тогда он имеет прямое вербальное выражение. Далее этот аспект, выраженный жестово-мимическими и паралингвистиче-

перцептивных действий (рассматривание незнакомого объекта), показали, что в 3 года перцептивное действие только начинает формироваться. Вполне складываются перцептивные действия только к 6 годам. «Развитие перцептивного действия идет по линии все более адекватного выделения специфического сенсорного содержания» [Запорожец и др. 1967,132].

С развитием перцептивных действий формируется предметность восприятия. При этом у ребенка предметные действия развиваются под влиянием обучения, которое приводит к специфическому употреблению предмета (отделенного от действия), к употреблению предмета так, как это заложено в общественной практике (ср. пример с ложкой, приводимый А.Н. Леонтьевым в «Проблемах развития психики»).

Развитию предметных движений и следовательно процесса отделения действия от предмета была посвящена работа Я.З. Неверович [1948]. В ее опытах показано, что дети от 1 до 2-х лет не отделяют действия от предмета. Если предложить ребенку этого возраста выполнить действия с воображаемым предметом, неадекватным действием с реальным предметом или «заменителем» предмета, действия не будет. Анализируя в известной работе «Биологические основы языка» процесс овладения языком, Э. Лениберг [1967] считает, что главное в развитии принадлежит «готовности к языку», в которую включена «латентная языковая структура». При этом роль «внешних факторов», т.е. социальных условий Э. Лениберг отрицает, в лучшем случае оставляя им роль «спускового крючка», который включает реакцию. Однако исследования А.Р. Лурия и Ф.Я. Юдович, проведенные ими с детьми с задержанным речевым развитием, показали, что социальным факторам принадлежит одна из ведущих ролей при усвоении языка [1956].

Психологическое орудие, в понимании Л.С. Выготского, это - орудие активной деятельности индивида, орудие взаимодействия индивида со средой. Знак языка выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности.

Познавая в процессе предметной, игровой деятельности отдельные стороны предметов и явлений действительности, ребенок познает и связи, отношения между ними. Закрепив эти знания посредством языка, ребенок может проецировать их на новые стороны деятельности, может передать эти знания тем, с кем он вступает в общение. Процесс этот проходит ряд этапов.

Познавая предметы и явления, ребенок одновременно познает элементы языка, в которых отражен общественно-исторический опыт. Следовательно, ребенок закрепляет свои собственные знания и в то же время - общественные. Первым этапом закрепления общественного знания является выделение в предмете некоторых свойств и перенесение их на сам этот предмет. Выготский условно называл этот этап «удвоением предмета». На этом этапе имя предмета, т.е. знак языка является как бы частью предмета. Обобщение на

скими средствами, может выступать как сопровождение и подтекст сообщения, а также присутствовать и в чистом виде (наиболее простая форма, возникающая на самых ранних этапах развития ребенка).

Фатический аспект коммуникации, подобно эмоциональному, возникает на ранних этапах онтогенетического развития как выражение импульсивного желания общения, а позднее становится универсально значимой темой сообщения о намерении вступить в контакт. При этом он может иметь жестово-мимическое или звуковое (вербальное или невербальное) выражение или же вообще присутствовать чисто имплицитно, подчиняясь иным задачам сообщения.

Предметно-содержательный аспект — самый сложный аспект коммуникации, обладающий собственной структурой. Опираясь на привычные разграничения денотата и десигната, мы имеем основание говорить о мыслеформирующем способе реализации сложного *сообщения* (напомним, что, по мысли К. Бюлера, сообщение сопряжено с символизацией). Собственно речевое сообщение в онтогенетическом развитии предваряется жестово-мимическим указанием на эмоции и желания. Это, так сказать, „предсообщение“, не имеющее соответствующих языковых средств.

Человеческая коммуникация протекает в двух основных *формах*: диалога и монолога. Коммуникация осуществляется и определенными *средствами*: вербальными и невербальными.

Задачей работы, теоретические предпосылки которой мы обозначили, является анализ формирования аспектов, форм и средств коммуникации в онтогенезе. Это позволит, во-первых, выявить последовательность их возникновения и, во-вторых, рассмотреть отмеченную „триаду“** как некоторую организованную структуру, которая не является стабильной, а подвергается модификациям по мере формирования ребенка в социальном, психологическом и лингвистическом планах. Это в свою очередь, мы надеемся, даст возможность несколько по-новому осветить систему коммуникации взрослых. Ведь известно, что онтогенетические процессы оставляют след в тех феноменах, к которым они привели. Иными словами, данные об онтогенезе речевой коммуникации представляются значимыми для более полного и углубленного понимания закономерностей самого языка.

В методическом отношении данная работа проводилась следующим образом. Часть материала получена в результате наблюдения над невербальным и вербальным поведением 248 детей в возрасте от рождения до одиннадцати лет; для целей исследования различных феноменов наблюдалось разное количество детей. Число детей, наблюдаемых в каждом конкретном случае, количество проанализированных речевых реакций, способы наблюдения, методики проведения экспериментов излагаются в соответствующих разделах работы. Установленные нами возрастные моменты появления коммуникативных феноменов имеют лишь относительную точность: акцент делался не столько на возрасте ребенка, сколько на последовательности возникновения у него тех или иных аспектов, форм и средств коммуникации.

Глава I

Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в формировании аспектов, форм и средств коммуникации

Как уже отмечалось, в любом акте коммуникации, во-первых, выделим превалирующий аспект (предметно-содержательный, фатический или эмоциональный); во-вторых, общение протекает в форме диалога или монолога и, в-третьих, акт коммуникации осуществляется определенными средствами (невербальными или вербальными). Рассмотрим в этих трех ракурсах коммуникацию ребенка на доречевой стадии развития.

Наблюдения велись за 16 младенцами в возрасте до 14 месяцев. Один ребенок наблюдался ежедневно в течение этого периода, остальные — с интервалом в две недели.

Для целей исследования доречевая стадия разделена на несколько периодов: крик (от рождения до 2,6 месяцев), гуление (от 2,6 до 4 месяцев), гуканье (от 4 до 6 месяцев), лепет (от 6 до 12—14 месяцев). Следует отметить, что эти возрастные рамки достаточно относительно и нестабильны; в каждом конкретном случае имеет место возрастной сдвиг в ту или иную сторону.

1.1. Становление аспектов коммуникации

Как известно, о своем появлении на свет новорожденный сообщает криком. Природа позаботилась об этом универсальном способе контакта ребенка с окружающим миром. С физиологической точки зрения крик новорожденного — это побочное, несущественное следствие врожденных синергии (сложных движений), т. е. безусловно рефлекторных реакций (Нинарская, 1983). Однако у взрослого крик вызывает определенный ответ, трактуется им как призыв о помощи, которую он и оказывает, чтобы ликвидировать состояние дискомфорта ребенка, вызванное голодом, болью, нарушением терморегуляции и т. д. Иными словами, именно для взрослого такой крик приобретает условно-коммуникативную функцию, так как у только родившегося ребенка нет и не может быть установки на выражение своих чувств. Происходит как бы „заражение" взрослого чувствами ребенка (Базжина, 1985). *Это* сигнал, составляющий предпосылку для дальнейшего общения, а не акт общения.

В возрасте 2,6—3 месяцев реакция ребенка претерпевает существенные изменения. Первоначальный крик как бы дифференцируется на крик удовольствия (вокализации гуленья), возникающий в эмоционально-положительных ситуациях (ребенок сыт, у него ничего не болит), и крик неудовольствия (собственно вокализация крика), появляющийся при отрицательном эмоциональном состоянии ребенка (боль, голод). Однако начиная приблизительно с 3 месяцев к чисто рефлекторным реакциям ребенка прибавляется и первая социальная — реакция на общение с матерью.

Поведение матери — это призыв к ребенку вступить с ней в эмоциональный контакт. „Эмоциональное заражение“ играет важную роль в формировании контактов ребенка с окружающими. Это та основа, на которой в перспективе формируется его индивидуальность. По данным М. Ю. Кистяковской, положительное эмоциональное воздействие настолько значимо для ребенка в первые месяцы жизни, что окрашивает его дальнейшее неврологическое, психологическое и даже интеллектуальное развитие (Кистяковская, 1965). По мнению Р. Уолтерса и Р. Парка, оно не менее важно, чем удовлетворение физиологических потребностей ребенка (Walters, Parke, 1965).

Таким образом, единственным социальным источником положительных эмоций для 2—3 месячного ребенка является мать. Важным фактором развития младенца является ее простое присутствие возле него. Это один из главных моментов установления контакта матери с ребенком. Существенным также является и временной фактор. Мать проводит с новорожденным почти все время, пока он бодрствует. Это закладывает те основы, на которых формируется эмоциональное взаимопонимание.

Не менее значим и фактор расстояния. Мать находится всегда близко к бодрствующему ребенку, что дает ей возможность действовать в зависимости от его импульсов и реакций (прагматический аспект). Кроме того, контакт с ребенком в силу малого расстояния создает возможность интенсивного эмоционального воздействия на него (разговор негромким голосом, проявления ласки). Важна также и пространственная позиция матери по отношению к ребенку'. Лаская его и призывая к совместному действию, мать берет его на колени или садится рядом с ним. Если же она сердится, то ее лицо находится почти напротив лица лежащего ребенка.

Все эти поведенческие манипуляции матери не оставляют ребенка безучастным. Присутствие матери рядом с младенцем, ее ласковое обращение вызывают ответную реакцию — улыбку ребенка и вокализации гуленья. Дж. Блартон отмечает, что иногда достаточно какого-либо непроизвольного движения или мягкого звука со стороны взрослого, чтобы ребенок откликнулся на это улыбкой (Blurton, 1972). Это уже не просто гримаса, вызванная расслаблением лицевых мышц, а „социальный жест“ (по терминологии Ньюсона). По его мнению, такой статус улыбке придает появление ее в определенное время (Newson, 1978). Напротив,

Фактор физического расстояния составляет существенный феномен культуры общения. Ч. Браун и П. Келлер отметили, что в американском обществе доверие и теплые отношения между собеседниками подчеркиваются тем, что, разговаривая, они находятся на расстоянии 4—4,5 футов друг от друга. Если же отношения отчужденные, то на расстоянии 8 футов (Brown, Keller, 1973). Приобщение к указанной грани культуры общения закладывается, как видно, на самых ранних стадиях онтогенетического развития.

отсутствие матери или ее раздраженные интонации вызывают вокализации крика, переходящего в плач. Все эти факты, на наш взгляд, свидетельствуют о появлении эмоционального аспекта коммуникации, который является первоначальным. Используя терминологию К. Бюлера, отметим, что на данной стадии формируются симптомы положительного и отрицательного эмоционального состояния ребенка (2—3 месяца).

Начиная с 4—5 месяцев, в общении матери и ребенка происходят определенные изменения. Мать все чаще чередует свое обращение к ребенку с паузами, во время которых она ждет отклика от своего маленького собеседника и обычно его получает (улыбка, эмоциональный жест, вокализации гуленья). Это подавление собственной активности матери (оно может быть и бессознательным) и ориентация ее на действия своего партнера приводят к тому, что ребенок начинает ощущать себя существом инициативным. Теперь его жесты (тянется к матери), мимика (улыбка), вокализации гуленья — это призыв к матери вступить с ним в эмоциональный контакт. Этот момент знаменует собой появление фатического компонента общения невербальным способом. Сущность общения на этом этапе заключается в том, что мать и ребенок попеременно, а иногда и одновременно выражают свои эмоциональные состояния.

1.2. Становление форм коммуникации

Известно, что любое человеческое общение протекает в двух основных формах: диалога и монолога. Диалог — это двустороннее общение, при котором происходит смена ролей говорящего и слушающего. В этой ситуации общения высказывания слушающего — определенная реакция на предыдущую реплику собеседника. Говорящий получает недвусмысленный и явный отклик на свое высказывание, что воздействует на дальнейшее течение его речи.

Монолог, напротив, не ориентирован на непосредственную эксплицитную реакцию слушающего. Здесь говорящий пользуется большей свободой самовыражения. Среди монологов различаются собственно монологи, ни к кому не адресованные („уединенные“), и так называемые обращенные монологи. Хотя последние и имеют адресат, они не требуют от него прямого речевого отклика, сиюминутной эксплицитной реакции (Mukarzewsky, 1948; Якубинский, 1986).

Обращенный монолог может быть адресован говорящим ко многим слушающим (преобладающая его форма, используемая, как правило, и публичной речи, где он носит риторический и чаще всего торжественно приподнятый характер) и к одному слушающему (более редкая и мало продуктивная, если говорить об устной речи, форма).

Становление форм коммуникации происходит постепенно. Так, в поведении ребенка от рождения до одного года можно выделить четыре этапа II швисимости от преобладания той или иной формы общения.

I этап: от рождения до 2,6 месяца

На начальном этапе развития ребенка „общение" носит односторонний характер и осуществляется прежде всего благодаря предметным действиям матери (она кормит ребенка, устраняет причины дискомфорта, успокаивает его). Иногда эти действия озвучиваются (мать поет, что-то приговаривает). Однако эти вокализации только субъективно для матери являются обращенными к ребенку. Реально же они носят эмоциональный характер, а их функция — сопровождение соответствующих предметных действий. Это собственно монолог.

Единственная реакция ребенка в этот период — вокализации крика. Однако они не имеют никакого отношения к коммуникации, так как обусловлены двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительной (Винарская, 1986). Это всего лишь предпосылки для коммуникации, а не ее акт.

II этап: от 2 — 2,6 до 5 — 6 месяцев

На этом этапе формы общения матери с маленьким ребенком — это ее „обращенный" монолог. Сразу отметим, что здесь не исключена полностью ответная реакция адресата, но действие „инициатора общения", как бы ведущего, безусловно, преобладает. При этом мать соотносит свое поведение (как вербальное, так и невербальное) с реакцией ребенка. Индивидуально обращенный монолог матери имеет звуко-жестово-мимическую структуру. Главной является мимика, особенно улыбка — сильный стимул для ответной реакции ребенка (Изард, 1980). Большое значение приобретают жесты; особенно выразительными бывают движения рук.

Жесты и мимика, как правило, сопровождаются звуками голоса. Звуки могут быть как речевыми (сцепление лексически значимых единиц), так и неречевыми (ласковые причмокивания, поощрительные и предостерегающие возгласы).

Мелодическая сторона такого „обращенного" монолога характеризуется прежде всего общим замедлением темпа, при котором наблюдается не только большее количество пауз, но и их большая (в 1,5 раза по сравнению с нормой) длительность. При этом слоги растягиваются и удлиняются, а порой их число увеличивается (ка//ак). Часто возникают неосознанная рифма и ритмизация, что создает впечатление особой напевности:

ihrrfi katЙ// катъ^ ^ я
, - * * * * - * спати//
'спати// спатя// спать.

В пределах одного слога варьируется частота основного тона, что воспринимается как восклицание. Присутствует интонация незавершенности, рождающая ощущение, что общение будет продолжено. Совокупность перечисленных признаков создает впечатление большей ре-

льфности и эмоциональной насыщенности, чем при обращении к взрослому человеку. Мелодика такого „обращенного" монолога обладает положительным эмоциональным воздействием — ребенок успокаивается. Эти данные вполне согласуются с известным суждением Л. С. Выготского о том, что ребенок понимает эмоциональную интонацию взрослых задолго до овладения словесным кодом (Выготский, 1984).

В этом же возрасте ребенок начинает воспринимать обращение матери и пытается на него ответить общей двигательной активностью (комплексом оживления), вокализациями гуленья, улыбкой, т.е. возникает общение, поскольку „обращенный" монолог матери получает видимый и воспринимаемый ею отклик со стороны ребенка. Таким образом, форма общения приближается к диалогу.

Ш этап: от 5—6 до 10—11 месяцев

Общение матери с ребенком развивается в направлении от „обращенного" монолога к диалогу.

В плане овладения формами общения этот этап принципиально нов для ребенка. Как уже было отмечено, к этому времени у него складываются эмоциональный и фатический аспекты коммуникации, что дает ему возможность стать инициатором общения. Улыбки, жесты, стремление приблизиться к матери, сопровождающиеся вокализациями гуленья и гуканья, свидетельствуют о том, что ребенок хочет общаться с ней и выражает это желание доступными ему средствами. Сущность общения на этом этапе заключается в том, что мать и ребенок попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние, как бы ведут свои коммуникативные партии. Это синкретическое единство монолога и диалога можно назвать *дуэтам*.

В научной литературе эту форму коммуникативной деятельности ребенка принято называть „лепетными" монологами. Они осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка (Носиков, 1985). Эти монологи имеют место и в присутствии взрослых, и когда он играет с игрушками. Ребенок получает удовольствие от „говорения" вслух. Поэтому, на наш взгляд, правильнее называть эту форму не „Юпетным" монологом, а „дуэтной партией" ребенка.

Мелодическое оформление таких самопроявлений ребенка возникает под влиянием „обращенных" монологов матери. Об этом свидетельствуют общие свойства первых и вторых. Детские вокализации, как и „обращенные" материнские монологи, характеризуются незавершенностью интонации, перепадом частоты основного тона, удлинением ударных гласных (Talking to Children, 1977).

Таким образом, ребенок начинает свое общение с матерью с дуэта, который по своей функции сродни монологу, а по своей форме — диалогу.

IV этап: от 8—9 до 12—14 месяцев

На этом этапе вокализации жесты, мимика как матери, так и ребенка приобретают собственно коммуникативную значимость. Мелодика речи матери теперь является не только эмоционально воздействующим фактором, но и осознается ребенком как знаковый феномен, позволяющий дифференцировать вопрос, побуждение, перечисление. Многие исследователи отмечали раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров (утверждения, вопроса и побуждения) в речи взрослых (Аксарина, 1961; Болинджер, 1972; Кольцова, 1967; Smith, Muller, 1966; Dalle, 1972).

Р. В. Тонкова-Ямпольская подчеркивала, что коммуникативное развитие ребенка начинается с овладения интонационной системой языка. Интонационное поле речеслухового анализатора (план восприятия интонации) заканчивается к концу периода лепета, т. е. к концу первого — началу второго года жизни (Тонкова-Ямпольская, 1973), тогда как интонационное поле в речедвигательном анализаторе (план реализации интонации) в этот период только-только начинает формироваться. А. Р. Лурия описал опыты Е. Тапполе, который ребенку в возрасте одного года задавал вопрос: „Ou est la fenetre?“ — и ребенок поворачивал голову к окну. Реакция была точно такой же, если вопрос был задан по-немецки: „Wo ist das Fenster?“, но с сохранением той же мелодической структуры высказывания (Лурия, 1977).

Л. Качмарек и К. Онесорг также отмечали, что ребенок реагирует на движение тона голоса значительно раньше, чем на другие языковые аспекты высказывания (Kaczmarek, 1955; Onesorg, 1959). Аналогичные факты приводит и А. М. Шахнарович (Шахнарович, 1979).

Как видно из приведенных примеров, ребенок теперь отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями. Это уже диалог в полном смысле слова. Параллельно с диалогом упрочиваются и компоненты дуэта, которые по-прежнему сопровождают игру ребенка. Однако теперь в них появляется мелодически оформленное обращение к игрушкам и домашним животным.

1.3. Развитие средств коммуникации

Как известно, коммуникация осуществляется не только вербальными средствами, но и невербальными. Последние играют важную роль в акте коммуникации. Без них, как отмечает И. Н. Горелов, речевое общение не может обойтись (Горелов, 1980). Невербальные средства подразделяются на жестово-мимические и звуковые.

1.3.1. Невербальные жестово-мимические средства

Как уже было нами отмечено при описании аспектов и форм коммуникации, первыми средствами, возникающими уже к третьему месяцу жизни ребенка, являются мимические. Это прежде всего улыбка, приобретающая к этому возрасту статус „социального жеста", выражение лица, а также направление взгляда. Обращенный на взрослого партнера коммуникации взгляд ребенка выражает призыв вступить с ним (ребенком) в контакт (реализация фатического аспекта коммуникации). Отрицательное эмоциональное состояние ребенка трех месяцев также имеет мимическое выражение: личико сморщено, губы полуоткрыты и раздвинуты, как при артикуляции [э]^Мимический способ сопровождается (с кратким интервалом в 4—5 секунд) вокализациями плача.

Приблизительно с 3 месяцев, способы коммуникации начинают усложняться и совершенствоваться. Дальнейшее их развитие идет по двум линиям: 1) развитие жестов, 2) развитие звуковых невербальных средств.

Развитие жестов. Первыми жестами ребенка являются так называемые самоадаптивные движения, свидетельствующие об эмоциональных состояниях субъекта, которые в возрасте 4—5 месяцев выражаются не только мимически, но и с помощью этих движений. Отрицательное состояние — многочисленные резкие, короткие и быстрые движения рук и ног; положительное эмоциональное состояние — те же движения, только плавные и медленные. Их можно назвать „симпатическими", т. е. движениями, "которые „происходят помимо воли личности, по закону необходимости, но под воздействием чувства" (Шиллер, 1957. С. 131).

К 5—6 месяцам ребенок начинает пользоваться жестово-мимическими средствами в комплексе. Функционирование этого комплекса средств для выражения различных аспектов коммуникации подробно описано Д. Штерном. Речь идет о сочетании направления взгляда ребенка и движения головы. Если ребенок поворачивает голову в ту сторону, где находится мать, и взгляд его при этом устремлен на нее, то это, по мнению автора, свидетельствует о готовности ребенка вступить в контакт с матерью. Если ребенок повернул голову на 90° от матери и не смотрит на нее, это говорит о нежелании ребенка общаться. Существует и как бы промежуточный вариант — голова ребенка немного повернута в сторону, но при этом взгляд направлен на мать; это означает нейтральное отношение ребенка к возможному взаимодействию с матерью (Stern, 1977).

К 6—8 месяцам ребенок овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате у него складывается целостная система выражения переживаний. Это так называемая эмоциональная стадия (Валлон, 1956. С. 131). Особенности эмоционального поведения ребенка на этой стадии подробно описаны в работах Е. Н. Винарской (Винарская, 1987).

Подробнее об этом см.: Е. И. Исенина, 1986.

К 8—10 месяцам у ребенка начинает складываться система произвольных (преднамеренных) жестов, прежде всего указательных. Ребенок знает некоторые предметы окружающей его „ближайшей действительности" и на просьбу взрослого показать тот или иной знакомый предмет поворачивает голову и протягивает руку в направлении этого предмета. Появляется и поисковый жест. Если перед ребенком разложить группу предметов, которые он хорошо знает (например, игрушки), а выбрать нужно один, ребенок переводит взгляд с одного предмета на другой и синхронно, касаясь каждого предмета, водит ручкой.

1.3.2. Невербальные звуковые средства

Одновременно с жестово-мимическими средствами коммуникации на доречевой стадии появляются и звуковые средства. Они развиваются параллельно, хотя с функциональной точки зрения не являются равноценными: ведущая роль принадлежит жестово-мимическому комплексу, а сопроводительная — звуковому. Тем не менее невербальные звуковые средства чрезвычайно важны, так как на их основе формируется артикулярная база, необходимая в дальнейшем для овладения речевыми звуками.

Описанию особенностей артикуляции на доречевой стадии посвящена большая литература (Бельтюков, 1977; Ветрова, 1972; Водейко, 1968; Джапаридзе, Стрельников, 1984; Салахова, 1971; Вац-Хеккерт с соавт., 1978; Truby, Lind, 1965).

Однако иногда исследователи при анализе фактов доречевой стадии используют собственно лингвистические термины (слог, согласные и гласные фонемы, просодические признаки) (Тонкова-Ямпольская, 1964). Нам представляется более корректным вести обсуждение в терминах „вокаль и консонант", „гласноподобный и согласноподобный звуки", „слоγοподобный сегмент", так как вокализации на доречевой стадии ни с артикуляционной, ни с функциональной точек зрения не являются речевыми звуками, а тем паче фонемами (Lepskaya, Bazzhina, 1987).

Для описания и анализа вокализаций детей на доречевой стадии нами было проведено специальное исследование. Мы проанализировали вокализации 38 детей в возрасте от 3 до 11 месяцев. Большинство младенцев находились под нашим наблюдением в течение нескольких месяцев, некоторые наблюдались в определенные моменты их жизни (например, в возрасте 3 или 8 месяцев).

Прежде всего следует отметить, что вокализации гуленья и гуканья представляют собой своеобразную „забаву", игру с речевыми органами. Ребенку доставляет удовольствие „говорить вслух". Однако эта игра очень важна для становления фонетической системы речи и в дальнейшем фонологической системы языка: именно на этих стадиях начинается формирование связи между звукопроизводительным аппаратом и слуховым анализатором (Жинкин, 1966). По мнению Ж. Пиаже, это важно как для воспроизводства, так и для восприятия звуков (Piaget, 1951). Анало-

гичной точки зрения придерживается Д. Фра и. По его мнению, на доречевой стадии ребенок делает две важные вещи: совершенствует механизмы, необходимые для пользования речью, устанавливая соответствие между звучанием и артикуляцией, и упрочивает связь между моторной активностью и слуховыми впечатлениями (Fry, 1967),

По данным Т. В. Базжиной, на этапе гуленья основным элементом вокализации является неструктурированный звук вокалического типа. Затем время звучания неструктурированного элемента сокращается за счет возникновения структурированного вокала, что сопровождается появлением шумовых компонентов, из которых развиваются консонантические элементы. Вокалические элементы чередуются с консонантическими, образуя некоторую структуру $C^v V^e$ (Базжина, 1985). Многочисленные повторения одних и тех же артикуляторных движений приводят к образованию длинных цепей, состоящих из чередований единиц C^v и V^e . Сегменты C^v и V^e мы называем слоноподобными и рассматриваем их как основные артикуляторные единицы на доречевой стадии. При этом мы исходим из известного положения Н. И. Жинкина о том, что реальной единицей произнесения является слог, так как он обладает свойством нарастания интенсивности звучания до максимума и падения до минимума (Жинкин, 1956). На доречевой же стадии таким свойством обладает слоноподобный сегмент. Поэтому становление гласноподобных и согласноподобных рассматривается внутри слоноподобного сегмента-

1.3.2.1. Развитие гласноподобных на доречевой стадии

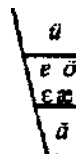
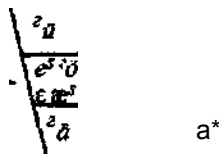
Таблица I

Развитие гласноподобных на доречевом этапе

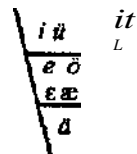
| | | |
|----|-------------|-------------|
| \ | | |
| \ | | |
| V- | \bar{a}^a | \bar{a}^3 |

| | | |
|----|----------------|----------|
| \ | | |
| \ | e^5 | |
| VI | $a^{\sim s^2}$ | a^{*9} |

ga^* $a^* \Gamma$



и -
и
о , о



о ~ о

- назализация
- L — продвижение назад
- — продвижение вперед

Таблица 1 показывает, что первыми появляются глас неподобные звуки среднезаднего ряда неверхнего подъема. Это вполне понятно, так как данные звуки наиболее просты с артикуляторной точки зрения: рот широко открыт, язык опущен, мускульное напряжение минимально, голосовые связки не напряжены. С совершенствованием артикуляционного аппарата связано появление более узких и передних звуков типа [e]. Интенсивность их меньше, но мышечное напряжение увеличено.

В процессе производства вокалических элементов у ребенка отмечается тенденция к сглаживанию крайних положений языка, т. е. наиболее частым является промежуточное положение в артикуляции. Так, например, при становлении [и] и [о] наблюдается продвижение языка вперед: [ti] и [b]; при [j] — продвижение языка назад; в артикуляции [i], [e] — оттягивание языка назад и тенденция к его опусканию, в результате чего получается звук типа [a]. Становление фонетического поля гласных идет путем последовательной и постепенной дифференциации звуков и окончательно оформляется к моменту появления четкой взаимосвязи между произнесением звука и его акустическим образом.

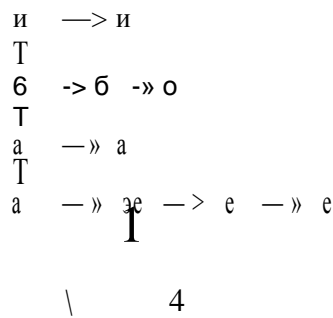


Рис. 1

Дифференциация гласноподобных идет тремя путями.

1. Путем разветвления:



— изменение по подъему, ряду плюс лабиализация.

2. Путем линейного развития: о—» о
ц-> и

3. Путем линейного разветвления: 1 -> i -> i

Из табл.1 видно, что первоначально все вокалические элементы сопровождаются консонантными призвуками и пазвуками. Призвук в начале звучания аналогичен гортанной смычке [o], а в конце обычно возникает щелевой нечеткого места образования [S], что обусловлено нескоординированностью действий голосовых связок и дыхания.

Постепенно происходит освобождение гласных от шумовых компонентов, их более дифференцированная артикуляция, что дает возможность утверждать, что к концу доречевой стадии происходит переход вокалических элементов в гласные звуки. Об этом свидетельствует и появление звука с наиболее высокой первой формантой [i].

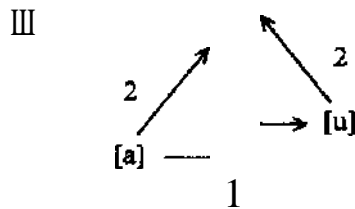


Рис. 2. 1. Более глобальная дифференциация 2.
Более тонкая дифференциация

Первой на доречевой стадии возникает дифференциация [a] — [и], позднее [a] — [o] и, наконец, [a] — [i] и [u] — [i].

1.3.2.2. Развитие согласных подобных на доречевой стадии

Первые согласноподобные представляют собой полувзвонки, частично палатализованные компоненты. Кроме того, они содержат дополнительную назализацию и сопровождаются обязательным вокалическим элементом. Наличествуют консонанты, которые имеют в начале звучания звонкую смычку (типа звонкого кнаклаута). Этот призвук повышает сонорность консонанта (та), (гу) (Носиков, 1985).

На доречевой стадии среди согласных неподобных преобладают звуки типа [w] и [ʃ]. Это как бы „промежуточные“ звуки, которые одновременно тяготеют и к консонанту и к вокали:

М «- [w] -» [uj]; [j] «- (i) -» [ij].

Кроме того, отмечается наличие звуков, не характерных для русской фонетической системы. Например, „губные вибранты“ [py], „ртовые вибранты“ [v x/], „щелкающие“ (Бюлер, 1930; Носиков, 1985).

Особенности артикуляции гласно- и согласноподобных на доречевой стадии могут быть объяснены с физиологической точки зрения. Надгортанник у детей поднят высоко, ртовый и глоточный резонаторы разобщены, модуляции глоточной трубки минимальны (Жинкин, 1963). Младенцы не в состоянии удерживать фиксированную позицию органов артикуляции, происходит „соскальзывание“, в результате чего произнесение звуков оказывается нечетким, усредненным и вариативным.

Такая усредненность приводит к отсутствию максимально и минимально контрастных слогоподобных. Вокальные призвуки (пазвук) консонанта и шумовые призвуки вокали увеличивают звучность в первом случае и уменьшают ее во втором — С ... V, Это лишает слогоподобный сегмент ко артикуляции между консонантным и вокальным элементами, что в свою очередь и делает невозможным появление максимально контрастных слогоподобных сегментов.

С созреванием физиологических речевых механизмов, в частности опусканием надгортанника и соединением резонирующих полостей, на стадии гуканья возникают физиологические предпосылки для артикулярного противопоставления звуков. Изменения механизмов артикуляции в сочетании с восприятием речи окружающих взрослых (эхолалией) создают основу для формирования первой фундаментальной оппозиции. На этой стадии наблюдается тенденция гласно- и согласноподобных элементов избавляться от своих шумовых и вокальных призвуков, что делает артикуляцию более отчетливой и дает возможность для реализации максимально контрастных слогоподобных сегментов. Это является необходимым условием для противопоставления звуков по степени сонорности, когда на одном полюсе находится широкий низкий гласно подобны И типа [a], а на другом — глухой смычный согласноподобный типа [p], [t]. Максимум голоса противопоставляется максимуму шума, т. е. реализуется контраст по ГОСН (Бондарко, 1977). Таким образом, появляется оппозиция гласный/согласный; эта оппозиция самая первая у детей и универсальная для языка вообще. Согласно данным Р. О. Якобсона, она присутствует во всех языках мира (Jakobson, Halle, 1957).

К концу гуканья — началу лепета происходит дифференцирование звуков по типу резонаторов: носовой/ртовый. В результате согласно- и гласноподобные звуки утрачивают назализованный призвук. Это создает артикуляционную предпосылку для формирования противопоставления носовой/ртовый [т/р].

Дальнейшее упрочение согласных звуков выглядит следующим образом. На этапе лепета помимо смычных появляются щелевые [f, s], затем согласные с разным местом образования [p, t, k], которые вначале реализуются только в максимально контрастных слогах. И наконец, возникает дифференциация звуков по признаку глухость-звонкость. Это противопоставление особенно отчетливо проявляется у губных. В эхолалических повторах детей мы наблюдаем оппозицию [pa], [ba]. Аналогичную последовательность появления звуков в лепете англоговорящих детей отмечает Ч. Ферпосон (Ferguson, 1980).

Противопоставление палатальные/велярные возникает поздно — к концу лепета. При этом у переднеязычных первоначально появляются мягкие, а в группе губных, наоборот, твердые.

В результате в период зрелого лепета формируется слог, который имеет структуру CV [da-da-da]. Теперь мы обнаруживаем в лепете разные

типы слогов по степени контрастности: максимально контрастные [pa], [ta], среднеконтрастные [di], минимально контрастные [ne], [mi].

Таким образом, на доречевой стадии закладывается фонетическая основа речевой деятельности, необходимая в дальнейшем для овладения фонологической системой языка.

1.4. Восприятие на доречевой стадии

До сих пор речь шла о „моторном поведении" ребенка, о приобретении им умения артикулировать звуки. Естественно встает вопрос: как обстоит дело у ребенка в этом возрасте с восприятием системы фонем языка окружения? Как уже было отмечено, изучать моторные реакции ребенка, где исследователь отчетливо видит предмет изучения, легче, чем восприятие, „где всегда приходится делать выводы на основании косвенных поведенческих показателей" (Бауэр, 1985. С. 165).

Известно, что формирование произвольных речевых навыков у нормально развивающихся детей начинается в тот период, когда они уже обладают тонким речевым слухом. Поэтому ребенок, овладевающий родным языком, часто различает фонемы в речи взрослых „задолго до того, как научится пользоваться ими в собственной речи" (Якобсон, Халле, 1962. С- 260). Поскольку на доречевой стадии адекватная проверка этого положения не представляется возможной, мы обратились к фактам речевой патологии, в частности анартрии.

Анартрия характеризуется практически полным расстройством способности произвольного управления своим речевым аппаратом при более или менее сохранной сенсорной стороне речи. Дети-анартрики имеют нормальный слух и свободно понимают обращенную к ним речь (Lenneberg, 1967; Панченко, 1974).

В ходе наших наблюдений было обнаружено, что так называемая собственная речь семилетнего ребенка-анартрика находится на уровне вокализаций гуленья и гуканья. У него нет ни гласных, ни согласных, а только гласно- и согласноподобные элементы. Он не производит высококонтрастных слогов, так как у него тут же возникают неконтролируемые шумовые и вокалические призвуки, которые делают слоноподобные сегменты малоконтрастными.

В то же время мы обнаружили, что ребенок без труда понимает обращенную к нему бытовую речь, а специально проведенный эксперимент показал, что, пользуясь разрезной азбукой, он хорошо анализирует звукобуквенный состав слов (Лепская, Носиков, Я ровен ко, 1980).

Приведенные факты свидетельствуют о том, что фонологические противопоставления в речевое приятии опережают становление этой системы в речепроизводстве, что отсутствие навыков собственной речи до определенного момента не препятствует более или менее адекватному речевосприятию,

*/

1.5. Становление фонологических противопоставлений в произнесении

Началом собственно речи, по-видимому, правомерно считать использование единиц типа „мама“, „баба“, „папа“ в соответствующих ситуациях.

Надо отметить, что между лепетом и речью, как, впрочем, и между более ранними этапами, нет четкой границы: имеет место некоторая зона перекрытия, когда у ребенка сосуществуют вновь появившиеся речевые структуры со старыми лепетными.

Ч. Фергюсон писал, что при фонологическом развитии на речевом уровне ребенок в своем произнесении сохраняет ту же последовательность появления фонем, какая имела место в лепете при формировании соответствующих звуков (Feiguson, Macken, 1980). Р. О. Якобсон и М. Халле отметили (и это вполне согласуется с нашими экспериментальными данными), что ребенок в своем фонологическом развитии начинает расцеплять оба компонента слога на различающиеся пары, причем сначала согласные, а потом гласные (Jakobson, Halle, 1957).

Первыми возникают противопоставления по типу резонаторов: различаются носовой/ртовый [mama — papa]. Затем согласные дифференцируются по способу образования — смычные противопоставляются фрикативным [papa — tata — vava]; далее дифференциация происходит по месту образования — лабиальные противопоставляются дентальным [baba — dada]. Позднее происходит различение звонких и глухих, а также палатальных и велярных. {В данных примерах [tata] означает „тетя“, [vava] — „собака“, [baba] — „бабушка“, [dada] — „дедушка“.} В соответствии с данными К. Пейнтера, в подобных случаях можно говорить о наличии собственно речи, поскольку звуки, производимые ребенком, соотносятся с определенным смыслом (Painter, 1984).

В период сосуществования лепета и речи наблюдается наличие звука в лепетной структуре при невозможности использования его в целях смыслоразличения. Такой случай описан В. Лабовым. Ребенок в возрасте 14 месяцев легко произносил *so/*, *tamma*, однако [d] было только в лепетных структурах типа [dada], появившихся в возрасте 9 месяцев. Первые значимые единицы, включающие [d] как фонему, появились у него только к 16 месяцам [daddy] (Labow, Labow, 1978).

По нашим наблюдениям, которые согласуются с данными Р. О. Якобсона, звуки [г] и [1], как правило, присутствуют в лепетных структурах. Однако фонологическая оппозиция г/1 относится к числу наиболее поздних приобретений ребенка на речевой стадии (Jakobson, 1971).

Как видно из приведенных примеров, ребенок, варьируя согласные, как правило, использует сначала один гласный неверхнего подъема [a]. Несколько позднее появляется противопоставление [a] — [и] и [a] — [о], т. е. дифференциация по подъему и лабиализации; в последнюю очередь —

противопоставление по ряду [u] — [i]. Эти факты, на наш взгляд, находятся в соответствии с утверждением Н. С. Трубецкого о том, что „в русском языке для гласных фонологически релевантными оказываются такие признаки, как подъем и лабиализация, а не признак ряда" (Трубецкой, 1960. С. 115).

1.6. Взаимодействие ребенка со взрослыми в период конца лепета и начала речи (8—12 месяцев)

Ребенок знакомится с предметом внешнего мира задолго до того, как начинает осознавать, что каждый из них имеет название (возраст 4—6 месяцев). Первоначально это знакомство носит характер чувственного восприятия: тактильного, вкусового, зрительного, слухового. Ребенок оперирует непосредственно самими предметами — гладит и сосет игрушки, следит глазами за их движением, реагирует на звуки, которые от них исходят. В процессе такой деятельности у него формируется эмоционально-субъективное отношение к окружающему, связанное с реакцией удовольствия или неудовольствия. При эмоционально положительной реакции ребенок хочет получить данный предмет, при эмоционально отрицательной, напротив, от него избавиться.

Ситуация 1. Ребенок хочет, чтобы ему дали погремушку. Поза ребенка выражает физическое напряжение, всем корпусом он тянется вперед, голова слегка откинута назад, что создает впечатление, будто подбородок указывает на предмет. Это сопровождается звуковой цепочкой [d'a-d'a-d'a-d'a]. Эти цепочки индивидуальны и разнообразны не только у разных детей, но и у одного и того же ребенка в аналогичной ситуации.

Ситуация 2. Ребенок не хочет есть или ему дали не ту игрушку. Брови сдвинуты, голова откинута назад и повернута в сторону, рот полуоткрыт, нижняя губа сильно выпячена вперед, экспрессивный жест отталкивания. Это сопровождается хныканьем или плачем, а также звуковыми вокализациями типа [n'u-n'a-n'a-n'aj. При этом стремится прервать контакт со взрослым — не хочет сидеть на коленях или быть на руках.

Ситуация 3. Ребенок хочет, чтобы на него обратили внимание. Для этого он разворачивается корпусом по направлению к человеку, с которым хочет вступить в контакт. Глаза широко открыты, улыбается, иногда смеется, делает несколько коротких взмахов руками.

Взрослый. Подходит, берет ребенка на руки, часто сопровождая свои действия пространственными монологами.

Ребенок. Лицо выражает блаженство, иногда обнимает взрослого, смеется. Эти действия могут сопровождаться звуковыми цепочками, которые появляются факультативно.

Как видно из приведенных примеров, эмоциональный и фатический аспекты коммуникации на данном этапе неотделимы друг от друга. Стре-

мление к контакту возникает в эмоционально положительных ситуациях, стремление прервать контакт — в эмоционально отрицательных.

С точки зрения форм коммуникации этот этап можно считать переходным от „дуэта“ к диалогу. Ребенок продолжает вести „дуэтную партию“, непроизвольно выражая свои эмоции и желание/нежелание контакта, что дает возможность взрослому „отвечать“ соответствующими предметными действиями. В этом своеобразном „дуэте-диалоге“ оба партнера используют невербальные средства, поскольку ни звуковые вокализации ребенка, ни сопровождающие предметные действия речевые монологи взрослого не являются на данном этапе коммуникативно значимыми.

Поскольку действия ребенка носят непреднамеренный характер, а способы выражения остаются несовершенными, взрослый обычно догадывается, а не умозаключает, чего хочет ребенок в каждом конкретном случае. Детские потребности пока еще не очень разнообразны, ограничиваются несколькими ситуациями. Поэтому даже при таком несовершенном способе общения здесь не так часто возникают „коммуникативные неудачи“.

Таким образом, доречевая стадия играет важную роль в последующем формировании ребенка как личности: здесь закладываются основы не только его физиологического, но и социального, а также собственно языкового развития. От того, как прошел этот этап, чем обогатил ребенка, зависит его дальнейшая жизнедеятельность, прежде всего характер контактов с окружающими.

На доречевой стадии развития ребенка формируются такие *аспекты* коммуникации, как эмоциональный и фатический, такая *форма* коммуникации, как дуэт, а также система невербальных *средств* общения. Вербальные же средства находятся в самом начале своего формирования.

Анализ доречевой стадии развития ребенка показал, что отсутствие навыков фонологической дифференциации в речедвигательном анализаторе не препятствует их формированию в речеслуховом, т. е. „понимание“ фонологических противопоставлений предшествует их реализации.

На самых первых этапах доречевой стадии те начала, которые впоследствии мыслятся как взаимопротивопоставленные, представляют собой нерасчлененные единства. Так, фатический и эмоциональный аспекты сначала достаточно тесно объединены. Как правило, стремление к общению имеет место при положительном эмоциональном состоянии ребенка, а универсальным средством его выражения является улыбка.

Среди форм коммуникации вначале появляется „дуэт“, содержащий в себе зачатки как диалога, так и монолога. Среди средств — нерасчлененный звуко-жестово-мимический комплекс, а первые звуковые вокализации содержат в себе признаки как будущих гласных, так и согласных звуков.

Глава II Речевая стадия развития коммуникации ребенка

2.1. Начальные этапы формирования предметно- содержательного аспекта коммуникации

2.1.1. Преднамеренность в выражении эмоционального состояния и импульса к общению

В период перехода от лепета к речи (10—18 месяцев) в процессе предметной деятельности у ребенка накапливаются первоначальные знания об окружающем: познаются объекты внешнего мира, уясняются их действия. В результате у него складываются, правда еще весьма нечеткие, представления о конкретных предметах, находящихся в поле его зрения. Накапливается определенный опыт, что, по мнению Б. А. Серебренникова, является предпосылкой и основой акта наименования (Серебренников, 1977).

Процесс наименования начинается у ребенка с именования ситуации как нерасчлененного целостного единства. В качестве единиц наименования используются звуковые комплексы (иногда лепетные структуры, иногда звукоподражательные, иногда аморфные детские слова, иногда структуры, совпадающие по своему звучанию со словами языка), индивидуализированные и разнообразные. В содержательном плане эти единицы эквивалентны целому высказыванию, и их принято называть голофразами (McNeill, 1970). Так, например, голофраза *кать-кать* в речи ребенка этого возраста в содержательном плане чрезвычайно многосложна. Она может означать, что ребенок не хочет садиться в коляску, или что хочет везти коляску сам, или что коляска грязная и ему это неприятно и т.д. Иными словами, он выражает свое эмоциональное состояние в связи с данной ситуацией.

Это наиболее простой, а потому наиболее удобный способ выражения, так как содержит лишь указание на ситуацию как целое, привлекающую внимание ребенка. Наличие голофраз отражает важную особенность языкового развития ребенка: его первые коммуникативные единицы суть высказывания, даже если они состоят из одного компонента и являются нерасчлененными.

В составе действий ребенка преобладает сообщение об эмоциональном состоянии и о желании вступить в контакт со взрослым. Например, он может специально бросить игрушку, чтобы привлечь внимание, или в присутствии матери протянуть к ней руки и несколько раз согнуть и разогнуть пальцы (призывный жест).

В этот период наряду с голофразами оформляется и используется детьми особая группа звуковых элементов, цель которых — более полная и адекватная передача различных эмоциональных состояний ребенка. Функционально и структурно эти единицы соответствуют междометиям.

Бежит с криком *Ой-ой-ой!* (испугался собаки).

Уф! — произносит ребенок, завершив какое-либо неприятное дело (его кончили кормить, он встал с горшка, выбежал после сна из темной комнаты).

Услышав телефонный звонок, подбегает к телефону, снимает трубку и кричит: *Алло!* Если слышит знакомый голос, узнает мать или отца, улыбается и продолжает кричать: *Алло! Алло!* Это означает, что он хочет продолжать контакт и слушает то, что ему говорят. Если голос незнакомый, произносит нечто напоминающее *хны-хны*, бросает трубку и убегает (контакт прерван).

Боз'э мо/, — произносит девочка, увидев собаку, В зависимости от того, произносится это радостно или испуганно, можно судить о том, какие эмоции девочка хочет выразить.

В этот период взрослые часто показывают детям, какие звуки издают животные и птицы (ворона делает *кар*, собака — *гав-гав*, киска — *мур-ТМУР*) а также звуковые комплексы, позволяющие устанавливать контакт с животными: *кыс-кыс-кыс* — призыв кошки, *тпру* — возможность остановить лошадь, *цып-цып* — подзывать цыплят. Ребенок быстро осваивает звуковые элементы этого типа, что дает основание говорить о появлении междометий. Непосредственная связь между звучанием и значением помогает освоению последнего.

Как видно из приведенных примеров, корни междометий лежат в звукоподражательных элементах, в произвольных звуковых выражениях эмоций, возникших на более ранних этапах развития ребенка. Однако постепенно эти единицы приобретают условный, произвольный характер и служат средством преднамеренной передачи эмоций или желания/нежелания контакта. В междометиях много субъективного, однако они имеют некоторое смысловое содержание в пределах определенной национально-языковой общности. Использование междометий детьми обладает определенным прагматическим удобством: во-первых, это наиболее краткое выражение различных эмоциональных импульсов; во-вторых, это первый языковой стереотип, используемый ребенком для преднамеренной передачи своих эмоциональных состояний. Поэтому он бывает адекватно понят взрослыми.

Поскольку междометия возникли из рефлекторных выкриков, сопровождающих реакцию ребенка на внешние и внутренние раздражители, они очень приблизительно передаются фонемными средствами языка. Поэтому труднодоступные сочетания фонем в междометиях типа *тпру*, *кхе-кхе*, *гм-гм*, *брр*, *тьфу* в речи имеют более простую произносительную структуру. Таким образом, единицы, соответствующие междо-

имм, возникают у ребенка на деноминативной стадии коммуникативного развития.

Во всех перечисленных ситуациях можно говорить о начальном этапе формирования предметно-содержательного аспекта коммуникации, где предметом сообщения являются эмоции ребенка и его желание/нежелание контакта. Теперь речь идет не об эмоциональном и фатическом аспектах коммуникации как таковых, а именно о сообщении, поскольку здесь существует преднамеренная установка на эмоциональное воздействие и на выражение желаний контакта.

Наряду с этим продолжает существовать и непреднамеренное выражение эмоциональных состояний ребенка и его стремления к контакту. Для этого используются те же средства, что и на доречевой стадии: произвольный звуко-жестово-мимический комплекс, интонация удовольствия/неудовольствия, жест касания, сопровождающийся улыбкой.

2.1.2. Становление номинации и формирование ситуативного сообщения

Со временем у ребенка возникает потребность передавать информацию не только о своих желаниях и эмоциях (связанных с той или иной ситуацией), но и указывать на сам предмет, который привлек его внимание, или обозначать действие этого предмета. Голофразы, где преобладает эмоционально-субъективный компонент, перестают удовлетворять этим новым запросам, и ребенок обращается к иным способам, основным из которых становится языковая номинация. И это знаменует появление вербальных средств, которые формируются поэтапно — от менее совершенных к более совершенным.

Постепенно некоторая ситуация в сознании и речи ребенка начинает дифференцироваться: разграничиваются предмет и действие, которое совершается. Ребенок встает перед необходимостью языкового обозначения и того и другого. Первоначально между единицами, именующими действие и предмет, нет структурных различий, т. е. нет специальных словообразовательных аффиксов или чередований. Такой период длится немногим больше месяца, после чего ребенок предпринимает первые попытки языкового выражения наименования действия. Формируется языковая оппозиция: имя действия — имя предмета, где грамматически маркированным является первый член оппозиции.

Гавкать (лаять) — *гав-гав* (собака).

Дзынькать (звенеть) — *дзынь* (звонок).

Тикать — *тик-так* (часы).

Нямать, нямкать (есть) — *ням-ням* (хлеб).

Каркать — *кар* (ворона).

| | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <i>Катить</i> (ехать) | — <i>кать-кать</i> (коляска). |
| <i>Бибикать</i> (гудеть) | — <i>би-би</i> (машина). |

В течение довольно длительного периода (до 22—23 месяцев) для обозначения действия дети используют глагол в инфинитиве. Этой языковой формой ребенок передает как значение субъективной модальности (например, *гулять* означает *хочу гулять*, *нямкать* — *хочу есть, спать* — *хочу спать*), так и характеристику действия, совершаемого им самим или каким-либо другим субъектом или объектом (*бежать* означает, например, что бежит собака; *бибикать* — что гудит машина). Появление именно инфинитива в качестве начальной формы для обозначения действия вполне закономерно. Эта форма наиболее проста, так как содержит лишь указание на факт действия, никак не обозначая грамматически его отнесенность к лицу, числу, времени, к ситуации реальности или ирреальности. Кроме того, будучи глагольной формой, инфинитив содержит в себе и признаки имени, являясь, как известно, в историческом плане формой дательного падежа единственного числа глагольного имени (Борковский, Кузнецов, 1963).

Параллельно с инфинитивом в возрасте 17—18 месяцев возникают формы императива от наиболее употребительных глаголов (*дай, иди, беги, бери*).

Затем в речи ребенка появляются и начинают сознательно использоваться наименования предметов, грамматически оформленные как мотивированные существительные. В этих наименованиях объектов ясно просматривается мотивированность их соответствующим действием или состоянием. Например: *гавка* (собака), *мурка, мяушка, мяука* (кошка), *бибжа* (машина), *котика* (коляска).

В возрасте 14—15 месяцев ребенок осмысливает лишь единичные предметы, не соотнося их с какими-либо группами: наличествует представление об уникальности и неповторимости каждого объекта действительности, который ребенок наделяет только ему присущим названием, как бы именем собственным. Так, один из наших испытуемых машину своих родителей называл *абиль*, машину друзей родителей — *бибика*, а машину, едущую по улице, — *гуделка*. Другой именовал свою кошку *кысой*, соседскую — *мурлыкой*, а кошку, встреченную на улице, — *мяукой*. Факты такого рода Л. Блум рассматривает как сужение значения слов (Bloom, 1973), что представляется нам не вполне точным. На наш взгляд, это не сужение значения, а, наоборот, неполное его развитие, некоторое частное значение, которое по мере взросления ребенок будет переводить в более общее.

Функция такого наименования — указание на денотат без соотнесения с какой-либо группой объектов. По-видимому, имена **мама** и **папа** в этот период также являются именами собственными. Очевидно, именно поэтому они появляются первыми в активном словаре ребенка, а не

только в силу их простой фонетической структуры. Такие детские собственные имена, подобно собственным именам в языке взрослых, относятся к индивидуальным предметам — они не обозначают, а называют (Курилович, 1962). Использование детьми такого рода собственных имен сопровождается указательными жестами, которые тождественны местоимениями тот, этот. Жесты на данном этапе являются важными информативными компонентами детских высказываний, поскольку взрослый не всегда правильно отождествляет предмет, названный таким собственным именем. Для детей использование собственных имен сопряжено с определенным прагматическим удобством и позволяет лишь указывать на предмет как на некоторое нерасчлененное целое, лишая необходимости выделять его важнейшие свойства, идентифицирующие этот предмет определенным образом. В такой ситуации, как отмечает А. В. Суперанская, „проявляется номинативная способность слова называть, не обобщая и не сообщая информации о природе предмета" (Суперанская, 1973. С. 103—104),

Постепенно от представления об абсолютной индивидуальности и уникальности предметов ребенок переходит к обобщениям, которые в возрасте 15—18 месяцев носят неопределенно широкий, всеобъемлющий характер, хотя опираются на конкретные представления. Теперь ребенок дает одно и то же наименование весьма широкой и емкой группе предметов, основываясь на весьма приблизительном сходстве их внешних, чувственно воспринимаемых признаков. Одним „названием" он объединяет предметы самой разной степени общности. Так, например, апеш деги называют лопатку, палку, ветку, ложку, фонарный столб (т. е. все предметы, имеющие длинную, достаточно узкую часть). В этом случае дети основываются на визуальном признаке. В других случаях той же „апой" дети называют лопатку, тапку, лампу, основываясь на акустическом признаке (сходство звучания наименований соответствующих предметов), *Кать-кать* — машина, санки, лифт, велосипед, автобус, поещ, т. е. все движущиеся предметы, на которые (или в которые) можно сесть, чтобы передвигаться в определенном направлении. В этом случае ребенок объединяет предметы по их функциональному признаку. Как отмечает Е. Кларк, дети обозначают вначале предметы, которые движутся и с которыми можно играть, а также домашнюю утварь и одежду (Clark, 1979). Однако такого рода ассоциации ребенка не означают, что он понимает видовую общность конкретных объектов и способен поднести их под определенный класс. Очевидно, такие наименования отражают пока лишь „образную схему", которая, по словам Ж. Пиаже, „стоит на полпути между индивидуальным и родовым" (Пиаже, Инельдер, 1963. С. 13).

Далее происходит конкретизация неопределенно широких обобщений, формируются первые понятия. И домашний, и соседский, и встреченный на улице кот называется *киска*. *Апа* обозначает и лопатку для игры

в песочек, и большую садовую лопату, и деревянную лопату для чистки снега. Прут и ветка дерева называются *ветя*, палка — *стукалка* и т. д.¹

Освоив наименования действий и предметов, ребенок предпринимает первые попытки наименования свойств и признаков. Первоначально объект является для него целостным единством, осознаваемым в неразрывной совокупности признаков. Поэтому характеристика свойства или признака дается детьми через отношение к другому предмету. *Орех-камень* означает, что орех очень твердый и его невозможно расколоть. *Шуба-киса* означает, что она мягкая и пушистая. По данным П. Ломброзо, «дети не говорят, что хлеб черств, а лицо круглое. Они говорят: „Хлеб-камень“; „лицо-луна“» (Ломброзо, 1905. С. 70).

Свойства твердости, пушистости, круглости еще не мыслятся ребенком отвлеченно и не переносятся с одного предмета на другой. Поэтому первоначально между наименованием предмета и признака (как ранее между наименованием предмета и действия) нет каких-либо словообразовательных различий. Одно и то же наименование в одном контексте используется для обозначения предмета, а в другом — его свойств. В первых грамматически оформленных наименованиях признаков ясно выступает их обусловленность наименованием предметов, которым присущ данный признак. Например: *твлятки*¹ (дом), *куклиное* (платье), *судакиный* (хвост), *коровиный* (запах). Данным наименованиям свойственно указание на конкретную принадлежность определенному предмету или лицу. Поэтому они оформляются как относительные (притяжательные и непритяжательные) прилагательные.

Большую трудность представляют для ребенка осознание и языковое выражение различного рода „безотносительных“ (по терминологии А. А. Потемби) признаков как более отвлеченных. К таким признакам относятся цветовые, пространственные, временные, физические и другие, которые обозначаются в языке качественными прилагательными. В наименованиях этой группы признаков отсутствует мотивированность их наименованиями соответствующих объектов. Очевидно, поэтому признаки, обозначающие, например, цвет, дети первоначально оформляют как относительные прилагательные, производя их наименования от наименования соответствующего объекта².

¹ Все перечисленные факты наблюдаются и в разговорной речи (РР) взрослых. Исследователи отмечают наличие в РР „синкретичных номинаций“, так называемых „имен ситуаций“ и „тенденцию к расчлененности“, в результате которой возникают модели предикативных обозначений, а также присутствие отглагольных существительных типа „стиралка“, которые мотивированы соответствующими глаголами (Русская разговорная речь, 1980).

² Здесь и далее для удобства понимания примеры приводятся без фонетических искажений, присущих детям младшего возраста.

Небное (платье) — ярко-синее платье; *апельсиновая* (птичка) — оранжевый попугай; платье может быть *денное* (светлое) и *ночное* (темное),

Постепенно в сознании детей признаки начинают мыслиться отдельно от предметов. Ребенок осознает „квалифицирующие“ признаки, и прежде всего цвета и формы. Их дифференцированное восприятие предполагает, по мнению Дж. Брунера, „акт категоризации“ (Брунер, 1977. С. 23). Однако исследователи отмечали, что первоначально категоризация происходит на основе несущественных или непостоянных признаков. Так, на просьбу „принести игрушку такую же, как плюшевый мишка, ребенок приносит плюшевую тряпку“ (Розенгард-Пупко, 1948. С. 48).

Как известно, сенсорные представления детей об этих признаках опережают их словесное обозначение, В. И. Истомина и Ф. Н. Шемякин отмечали, что зачастую ребенок оперирует словесными обозначениями произвольно: на зеленый шар говорит, что он красный, хотя правильно подбирает предметы по цвету (если ему показывают красный шар и просят дать игрушку такого же цвета, дает красную рыбку, а не зеленый автомобиль) (Истомина, 1960; Шемякин, 1960). Опыты Е. И. Исениной и Н. В. Еверской также показали, что представления о цвете и форме складываются независимо от их вербальных обозначений (Исенина, Тверская, 1986).

После того как формируются сенсорные представления цвета и формы, ребенок переходит к их словесному обозначению. Так осваивается группа качественных прилагательных, которые ребенок начинает использовать в собственной речи.

Постепенно дети осознают, что некоторые признаки обладают разной мерой интенсивности, т. е. могут быть присущи предмету в большей или меньшей степени. В основе осознания этого явления лежат ассоциативные отношения по сходству и смежности.

Первые попытки языкового оформления результатов сравнения двух предметов по какому-либо признаку выражаются повтором соответствующего прилагательного:

Там листочки зеленые-зеленые. Тут зеленые.

Затем появляется аналитический способ, где показателями сравнения являются:

1) противопоставление наречий-антонимов „много“ и „мало“:

Моя шапка много красная. У Оли мало красная;

Г. Н. Цейтлин указывает на раннее появление качественных прилагательных „маленький“ и „красный“ (Цейтлин, 1996). Мы сталкивались с подобными фактами, но считаем, что здесь имеет место имитация речи взрослых, а не творческое освоение качественных прилагательных.

2) противопоставление наименования признай с отрицательной частицей в сочетании с наречием меры и степени „очень“:

Суп очень горячий. Котлеты очень негорячие.

Только появление суффиксального способа дает четкое разграничение сравнительной и превосходной степеней сравнения, причем суффиксально сначала оформляется сравнительная степень:

Моя кукла красивее (красивше).

Превосходная степень вплоть до шестилетнего возраста выражается аналитически, сочетанием определительного местоимения „самый“ и соответствующего наименования признака:

Мой котенок самый умный.

Суффиксальный способ (суффиксы айш, ейш) встречается крайне редко (единичные случаи), а префиксальный вообще не засвидетельствован нами в спонтанной детской речи. Исключением является единственное образование с префиксом „архи“, являющееся имитацией модели понравившегося девочке „ученого“ слова:

Мама, Колька архиглупый. (Накануне ей объяснили, что значит „архиважный“.)

Довольно длительное время ребенок считает, что любой признак интенсивен в разной мере. Ему непонятно, почему свойство быть красным присуще предмету в большей или меньшей степени, а свойство быть железным является константным. Он унифицирует свойство разной меры интенсивности признака, распространяя его не только на качественные, но и на относительные прилагательные.

Так в его речи появляются высказывания следующего типа:

Эта шапка купальнее (в ней удобнее купаться).

Тут палка железнее (она тяжелее, в ней больше железа).

Известный пример К. И. Чуковского, где сравнительная степень присуща определительному местоимению: „-4 папа самое мамы“. Отдельные случаи образования сравнительной степени от относительных прилагательных встречаются до шести-семи лет. Это вполне понятно. В русской разговорной речи семантическая граница между качественными и относительными прилагательными весьма подвижна: ряд относительных прилагательных, в частности прилагательное „железный“, могут приобретать некоторое качественное значение (Русская грамматика, 1980).

Освоив наименования признаков предметов, ребенок переходит к наименованию признаков действия. Первоначально между признаком пред-

мета и признаком действия нет никаких различий. О чем идет речь, можно понять, только исходя из общего внеязыкового контекста и ситуации.

Взрослый читает ребенку книгу.

Взрослый. Тебе интересно слушать?

Ребенок. Веселый. (Ему слушать весело, по ходу чтения он часто смеется.)

Затем признак действия оформляется как наречие, мотивированное соответствующим прилагательным:

Быстро (бежать), *медленно* (идти).

Одновременно появляются наименования, обозначающие место, которые выражаются немотивированными наречиями *тут, там, туда, здесь*.

Среди языковых единиц, обозначающих различного рода связи, первыми возникают предлоги, а среди них те, которые имеют прямую опору на реальную действительность (предлоги, обладающие определенным пространственным значением). По нашим наблюдениям, первыми осознаются и появляются предлоги *в, с*, затем *на, под, над*.

В этой связи сошлемся на следующий факт. Американские исследователи обнаружили девочку, которая в возрасте 13 лет 7 месяцев в силу ряда обстоятельств никогда не слышала человеческого голоса и соответственно не умела говорить сама. Ее стали **обучать** языку. Среди исследования ряда лингвистических категорий изучалось, в частности, понимание предлогов. Самые лучшие результаты дало понимание предлогов „with” и „in”. Правильных „ответов” здесь было почти в 3 раза больше, чем неправильных, Несколько хуже воспринимались предлоги „on” и „under”, где правильных „ответов” было чуть больше половины (Fromkin, Krashen, Rigler, 1974).

П.Массен, Дж. Конджер с соавт., ссылаясь на М. Бауэрман, отмечают, что в начальный период дети используют какой-либо один предлог в самых разнообразных контекстах «на основе перцептивного или функционального сходства. Например, одна девочка употребляла слова „на”¹ и „с”, снимая носки, забираясь на лошадку и слезая с нее, собирая и разбирая бусы, разворачивая газету, убирая волосы с материнского лица, закрывая и открывая крышку коробки, накрывая крышкой банку с вареньем. Очевидно, значение этих предлогов было обобщено и применялось фактически к любому действию, обозначающему слияние или разделение предметов и их частей. Помимо сходства действий аналогичная реакция отмечалась и при сходстве субъективных реакций» (Массен с соавт., 1987. С. 78—79).

Союзы появляются значительно позже, так как связаны уже со стадией языкового выражения логического расчленения действительности.

Поэтому об особенностях их понимания и употребления речь пойдет ниже, в разделе о формировании логических отношений.

Таким образом, становление языковой номинации у детей проходит несколько этапов.

Ребенок начинает с наименования ситуации как нерасчлененного целостного единства, используя для этого голофразу. Далее в его сознании возникает разграничение объекта и действия, где первоначальное языковое оформление получает наименование действия. В дальнейшем и наименования объектов тоже оформляются в соответствии с системой языка и противопоставляются как глагол и существительное.

Объекты действительности первоначально воспринимаются ребенком в неразрывной совокупности присущих им свойств и признаков. Поэтому первые языковые выражения признаков определенного предмета передаются через наименование другого предмета; лишь впоследствии эти признаки оформляются грамматически как относительные (притяжательные и непритяжательные) прилагательные. Позже осознаются и получают языковое выражение качественные прилагательные и наречия как более отвлеченные. В последнюю очередь появляются единицы, обладающие реляционными значениями (предлоги, а затем союзы).

Развитие номинации отражает определенную дискретизацию действительности в сознании ребенка, что стимулирует его познавательную активность и расширяет коммуникативные возможности. Теперь он оказывается в состоянии именовать объекты и различать их свойства, а также совершаемые ими действия или признаки действий.

Это дает возможность ребенку перейти к следующему этапу формирования высказывания, когда предметом сообщения становятся не только эмоции и желания, но и указание на действие, предмет или его свойства. У ребенка формируется некоторая общая программа сообщения, расчленяющая слитую до этого ситуацию на субъективно более значимую и субъективно менее значимую. Первая подлечит вербализованному оформлению, вторая извлекается из ситуации. Например: девочка возится с книжкой. Рассматривает картинки, перелистывает страницы. Обращается к матери: *Читать*, — произносит она, что в данной ситуации означает, что она якобы читает книжку. Через некоторое время раздается ее испуганный возглас: *Книжка!* Она порвала книжку, о чем и сообщает матери,

Эта вербализованная часть может означать:

ощущения ребенка:

больно (уколовшись о кактус с гримасой боли),

горячо (отбрасывает ложку и кривит губы),

хороший (улыбается, поглаживает себя по животу после еды);

комментарий к действию ребенка или сообщение о его результате:

потерять (ищет игрушку),

оторвать (держит оторванную пуговицу),

тереть (вытирать скамейку);

направление и место действия:

улица (открывает дверь, чтобы выйти),

дом (сообщает, что мама дома);

объект действия:

тазик (просит умыться),

Для обозначения субъективно менее значимой части высказывания ребенок использует указательный жест, который является трансформацией жеста касания:

падать (указывает рукой на щель, куда упала игрушка),

покрасить (указывает на розовое закатное небо).

В подобных детских высказываниях недостающие элементы грамматической схемы не развернуты и задаются ситуацией.

Однако вербализация ребенком субъективно более значимой информации наносит ущерб пониманию высказывания. Сообщение, передаваемое ребенком, должно иметь ситуативную опору, и его адекватное понимание возможно лишь в том случае, если ребенок, слушающий его взрослый, а также предметы и явления, о которых идет речь, объединены в пространстве и времени. Кроме того, необходимо, чтобы слушающий обладал более широкой частноапперцепционной базой (поэтому на данной стадии онтогенетического развития общение между сверстниками затруднено). Однословные высказывания, констатирующие факт существования предмета, признаки или действия, мы называем **ситуативными**.

Появление таких ситуативных сообщений отражает более углубленную дискретизацию действительности в сознании ребенка. Такие однословные высказывания очень продуктивны в его речи. По мнению В. Штерна, „ребенок долгое время не чувствует потребности расширить пределы выражения посредством связывания двух слов" (Штерн, 1992. С. 240).

2.2, Особенности выражения эмоционального и фатического аспектов коммуникации

На доречевой стадии поведения ребенка его эмоциональное состояние дифференцировалось только по одному самому общему параметру: положительное эмоциональное состояние (желание чего-либо, удовлетворение от чего-то) и отрицательное (нежелание чего-то, требование или просьба, не получившие удовлетворения). Средством такой дифференциации служили в основном жестово-мимический комплекс и в меньшей степени интонация удовольствия/неудовольствия.

На стадиях голофраз и ситуативных высказываний выражение эмоционального состояния получает большую дифференциацию: можно говорить о выражении радости, огорчения, страха, обиды, удивления, требования, просьбы. В отличие от предыдущего этапа ведущим средством выражения становится интонация, которая наиболее адекватно передает различные эмоциональные состояния. Теперь взрослый, чтобы понять эмоции ребенка, не обязательно должен иметь с ним в этот момент визуальный контакт.

Вот несколько примеров: девочка, собираясь на прогулку, обнаружила пропажу варежки. *Варежка!* — говорит она с выразительной интонацией огорчения. Через некоторое время, найдя варежку в шкафу, она кричит с радостной интонацией: *Варежка!* («Воспитательница» находясь в другой комнате, без труда понимает, что девочка рада тому, что нашла варежку.)

Девочка обнаружила под елкой игрушку, которую очень хотела иметь. Ей сказали, что Дед Мороз принес ей подарок. *Машинка!?* — воскликнула она с ярко выраженной интонацией удивления. Она была поражена, что Дед Мороз угадал ее желание.

Мать с дочерью проходят мимо собаки. *Укуситься!* — произносит дочка. Она хочет сказать, что собака кусается, а интонация страха свидетельствует о ее эмоциях.

Смысл таких высказываний, как было отмечено, восстанавливается из ситуации, зато эмоциональное состояние ребенка, переданное интонационно, безошибочно опознается независимо от контекста.

На начальном речевом этапе, как показали данные осциллографического анализа, во-первых, каждый тип эмоциональной интонации имеет разные мелодические рисунки и, во-вторых, у ребенка можно фиксировать несколько вариантов интонации одного типа. Так, например, у каждого ребенка выявлялось около 5 вариантов интонации удивления! В этом возрасте дети пытаются выразить интонационно разнообразные эмоциональные состояния, поэтому в их речи наблюдается богатая интонационная гамма.

Постепенно такое многообразие интонационного выражения некоторым образом структурируется, и становится возможным с известным допущением описывать их системой интонационных контуров (ИК), выделенных для русского языка Е. А. Брызгуновой (Брызгунова, 1969).

Так, значение требования передается усилением словесного ударения и понижением тона голоса на ударном слоге, что можно с известным допущением соотносить с ИК-2. Значение просьбы выражается повышением тона голоса и удлинением гласного центра, что соответствует ИК-3, значение резкой негативной экспрессии — ИК-7, угрозы — ИК-5, радости — ИК-4. В этом возрасте интонация может служить и средством выражения фатического аспекта коммуникации. Это интонация обращения, условно описываемая ИК-4. Происходит удлинение ударного слога с повышением на нем тона голоса, иногда с полной редукцией ударного слога (если он есть). Высказывание *Мам!* с интонацией обращения означает призыв к матери обратить на него внимание.

2.3. Развитие диалога как основной формы обмена сообщениями

Уже на самых ранних стадиях речевого развития коммуникативные единицы ребенка не являются изолированными, а представляют собой реплики диалога, которыми ребенок обменивается со взрослым.

Когда инициатором общения является ребенок, он, делая предметом сообщения свои эмоции и желания, в качестве средств использует жестко-мимические комплексы и голофразы. Взрослый „отвечает“ соответствующими предметными действиями, сопровождающимися развернутыми высказываниями, которые членят ситуацию, обозначенную ребенком, уточняя его желания и эмоции. Вот пример такого диалога:

Ребенок. Динь-динь.

Взрослый. Что, кто-то звонит? (Идет к двери.)

Ребенок. Хныкающим тоном повторяет: „Динь-динь“, — и тянется к ящику с игрушками.

Взрослый. Ах, ты хочешь, чтобы я дала тебе колокольчик? На, видишь, он делает: динь-динь.

Ребенок. Берет колокольчик, улыбается и повторяет: „Динь-динь“.

Второй тип диалога. Инициатор общения — взрослый. Он задает «опросы», а ребенок отвечает соответствующими предметными действиями. Иногда к ним добавляются вокализации лепета или звукоподражательные комплексы.

Взрослый. Где у нас поросеночек?

Ребенок. Тянется к коробке с игрушками, берет игрушечного поросенка, улыбается, произносит нечто похожее на „хрю-хрю“.

Взрослый. Молодец, а теперь покажи киску, где киска?

Ребенок. Перебирает игрушки, затем находит кошку, отдает взрослому, улыбается.

Взрослый. Правильно, это киска.

Приведенные диалоги свидетельствуют о том, что и на речевой стадии, как ранее на доречевой, понимание ребенка обгоняет его собственное речепорождение. По данным американских психологов, на этой стадии ребенок понимает приблизительно в 5 раз больше единиц, чем сам может воссоздать. В дальнейшем эта диспропорция сокращается (Массен, Конджер, Каган, Хьюстон, 1987).

Такие типы диалогов, существующие на данном этапе, называются эмоционально-предметными (Базжина, 1988). Эмоциональными — поскольку предметом сообщения ребенка являются его эмоции и желания, а предметными — потому что основой „ответа“ взрослых становится привлечение внимания ребенка к предметам и действиям окружающего мира. Они очень важны для языкового развития детей, поскольку взрослый „учит“ ребенка вычленять предметы или действия из целостной ситуации и устанавливать соответствие между фактом действительности и его языковым обозначением. Это является важнейшей предпосылкой становления языковой номинации ребенка.

Становление ситуативного сообщения несколько изменяет характер диалога взрослого и ребенка. Появляются так называемые предметно-действенные диалоги, суть которых состоит в том, что „взрослый вербально предваряет те действия, которые он выполняет сам или которым стремится научить ребенка“ (Базжина, 1988. С. 98).

Постепенно взрослый „включает“ ребенка в собственно языковую деятельность. Это проявляется, например, в совместной декламации стихов или чтении рассказов. Взрослый как бы задает программу, активизируя ту схему, недостающее звено которой надо заполнить ребенку.

Вот пример чтения строфы из стихотворения А. Барто „Бестолковый Рыжик“:

Взрослый. Как воспитывать щенков знаю я из...

Ребенок. Книжки.

Взрослый. Но ужасно бестолков годовалый...

Ребенок. Рыжик.

Когда инициатором общения бывает ребенок, он задает тему сообщения, но оказывается не в состоянии полно и всесторонне ее реализовать в своих репликах. Поэтому он замолкает и как бы просит взрослого прийти ему на помощь.

Ребенок. Гуси-гуси.

Взрослый. Га-га-га.

Пауза

Ребенок. Хочу.

Взрослый. Нет, не так. Есть хотите?

Ребенок. Да-да-да.

Таким образом, развертывание взрослым свернутого однословного высказывания в полное с восстановлением всех отсутствующих логических связей помогает ребенку овладеть как самими этими связями, так и их вербальным выражением.

2.4. Формирование речевого сообщения в его логической расчлененности

Постепенное освоение ребенком действительности идет по пути расчленения целостности, выделения и осознания отдельных, обособленных предметов внешнего мира, действий, а затем их взаимосвязи, но уже на качественно иной основе, где целостность возникает как осознанное объединение компонентов внеязыковой реальности. Такими компонентами являются: само действие, объект, на который это действие (прямо или косвенно) направлено, субъект деятельности, признак предмета или действия.

Между этими гранями реальности устанавливаются логические отношения и соответственно формируются первые суждения. Появление суждений свидетельствует о том, что ребенок перешел на следующую, более сложную стадию формирования сообщения — стадию мыслеоформления, без которой невозможно многостороннее, широкое, всесторонне выраженное общение со взрослыми и сверстниками.

Чтобы мыслеоформление было осуществлено в полном объеме, ребенок должен, во-первых, овладеть многочисленными отношениями, как равноправными, так и иерархически организованными; во-вторых, освоить количественные отношения; в-третьих, осознать свое место в акте коммуникации и себя в качестве действующего субъекта.

Усвоение каждой из этих категорий идет поэтапно, а во временном отношении параллельно одна другой. Мы будем описывать формирование каждой из них в отдельности, поочередно. Хронологический принцип изложения материала, который имел место в предыдущей части работы, здесь будет присутствовать в большей тематической расчлененности.

2.4.1. Становление логического мышления

В настоящее время вряд ли кто станет отрицать ведущую роль языка в процессе формирования человеческого мышления. Общеизвестно, что только с помощью языка человек оказывается в состоянии перейти от познания единичных предметов к обобщенным представлениям и понятиям.

Только что родившийся ребенок не обладает даже зачатками логического мышления, которое формируется постепенно в процессе его онтогенетического развития. Однако если ребенок поставлен в такие условия, что растет и развивается вне соприкосновения с теми языковыми формами, в которых наличествует человеческая логика, и без общения с людьми, то логическое мышление его так и остается несформированным, хотя в своей практической деятельности ребенок будет неоднократно сталкиваться с ситуациями, которые требуют от него формирования именно этой способности (Леонтьев, Тихомиров, 1963).

Во многих работах, посвященных становлению мышления и речи у детей, отмечалось постепенное, эволюционное развитие представлений ребенка от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от глобального, диффузного к расчлененному и дифференцированному (Выготский, 1972, Лурия, Юдович, 1956; Лурия, 1958; Пиаже, 1969).

Постепенность этого перехода можно проследить, анализируя развитие всевозможных логико-грамматических отношений.

Промежуточным звеном между высказываниями однословными и структурно организованными являются высказывания следующего типа: *лопатка* (или) *совочек* + указательный жест в сторону песочницы. Это высказывание означает, что лопатка или совочек лежит в песочнице. Первые детские двухкомпонентные высказывания являются объединением не двух вербальных компонентов, а вербального компонента и жеста. Затем появляются высказывания, которые можно назвать двухсловными:

Кукла тут. Там машина. Еще читать. Тут играть. Сиди там.

Высказывания подобного рода исследователи детской речи описывают в понятиях *Pivot-grammar*, выделяя наличие двух классов слов: операторов и так называемого открытого класса (Brain, 1963; Brown, Fraser, 1963). По мнению А. М. Шахнаровича, в открытый класс входят слова, составившие на предыдущем этапе однословные высказывания детей (Шахнарович, 1979). Другие исследователи называют подобные высказывания „телеграфной речью“ (Массен, Конджер, Каган, Хьюстон, 1987).

Д. Слобин, проанализировав смысл таких двухсловных высказываний, обнаружил, что он очень сходен у детей, овладевающих самыми разными языками (немецким, английским, русским, финским, турецким). По мнению автора, это свидетельствует о том, что на ранних стадиях

существуют единые закономерности когнитивного развития детей, обусловленные особенностью их мышления, социальными взаимосвязями (Слобин, 1976),

В таких высказываниях вербально обозначаются хорошо известные ребенку компоненты реальной действительности: наличие предмета и места его нахождения; знакомое действие и место его протекания; императивное требование чего-то и обозначение действия, которое надо выполнить. В лингвистическом плане это наиболее легкий тип связи, поскольку в роли зависимых компонентов выступают, как правило, или наречия с деиктическим значением (там, тут, здесь), или инфинитив.

Следует отметить, что называние места нахождения предмета, как правило, сопровождается указательным жестом. Ребенок как будто „не доверяет“ своим языковым возможностям и старается уточнить вербальное выражение жестовым. Дальнейшее развитие логических отношений приводит к все большей нивелировке жеста и переходу ребенка преимущественно на вербальный способ общения. Постепенно детские высказывания усложняются прежде всего в плане увеличения количества компонентов. Например: ребенок бежит по лестнице и на вопрос матери, куда он направляется, кричит: *Играть, бегать, прыгать*. Другой пример:

Взрослый. Где тыловишь бабочек?

Ребенок. *Тут, туточки, там.* (Помолчал.) *Садик, поле, лес.*

Эти примеры свидетельствуют о том, что ребенок делает первые попытки в освоении сочинительной связи. С когнитивной точки зрения такой вид связи требует от ребенка лишь простого объединения в его сознании двух (или более) однородных объектов, признаков или действий конкретной действительности. В языковом плане обозначение этой связи также не представляет трудностей, так как выражается простым соположением наименований, объединенных интонацией перечисления. Иными словами, этот тип связи обходится без специальных формализующих средств выражения.

2.4.2. Освоение детьми субъектно-объектных и определительных отношений.

Становление категории падежа

Разнообразные отношения между компонентами внеязыковой действительности могут передаваться различными способами.

В русском языке одним из таких способов является система падежей. Как отмечал В. В. Виноградов, именно „в падежных формах имени существительного отражается понимание связей между предметами, явлениями, действиями и качествами в мире материальной действительности“ (Виноградов, 1972. С. 139). При помощи падежей могут выражаться как

конкретные значения (например, объекта, производителя действия, орудия действия), так и отвлеченные: пространственно-временные, причинно-следственные, целевые и др.

Вопрос об усвоении ребенком перечисленных значений и соответственно значений падежей решается по-разному. Одни исследователи, например Н. А. Рыбников, представляют усвоение отдельных падежей в такой последовательности: дательный — винительный — затем все прочие падежи. Такая последовательность объясняется Н. А. Рыбниковым детским эгоцентризмом: ребенок, дескать, требует, чтобы ему — ребенку (дат. п.) — дали что-то (вин. п.) (Рыбников, 1926).

Другие исследователи (Вахтеров, 1913; Гвоздев, 1961; Уфимцева, 1979; Захарова, 1958; Сохин, 1951) считают, что ребенок начинает усвоение падежной системы с именительного, далее следует винительный, родительный, а затем последовательность варьируется. Одни исследователи называют дательный, другие — творительный. Отмеченные работы по-разному представляют последовательность появления падежей в детском языке, однако их объединяет одно общее теоретическое положение: все авторы фиксируют появление отдельных, изолированных падежей, считая, что падежная система в целом складывается из простой суммы конкретных падежей.

Имеющиеся суждения явно разноречивы (нам они к тому же кажутся и спорными по сути). Поэтому, проследившая динамику содержательно-формальных начал падежа в языке детей, мы разграничиваем вопрос о формировании значений, которые несут падежные формы, и вопрос о формировании самих форм, выраженных определенными грамматическими показателями.

Для решения поставленной задачи мы записали и проанализировали высказывания детей (всего 43 человека) в возрасте от 1,6 до 4,6 лет. Поскольку значения падежей формируются на основе их логико-синтаксических функций в предложении, основной единицей, которую мы анализировали, являлось детское высказывание. Мы пользовались, во-первых, методом наблюдения: записывали детские высказывания в ситуациях игры, диалогов со взрослыми и сверстниками, собственных рассказах. Иногда, чтобы понять, насколько осознанно оперирует ребенок той или иной падежной формой, прибегали к своего рода эксперименту, вели диалог (или направляли игру) таким образом, чтобы получить нужный ответ. Всего проанализированы 574 детских высказывания.

Мы убедились, что в возрасте около полутора лет детские вербально оформленные двухкомпонентные высказывания строятся на основе фиксации действия и объекта, на который оно направлено. Как правило, ребенок начинает с наименования действий, указывающих либо на его собственные желания и состояния (дай, хочу, вижу), либо на перемещение предметов в пространстве, которые он может непосредственно на-

блюдать (возить, кушать, двигать). Наименование действия является для ребенка главным, опорным, субъективно более важным. Объект, на который оно направлено, лишь дополняет и конкретизирует само действие. Как правило, такой объект хорошо знаком ребенку (это его игрушки, еда, окружающие предметы), находится в настоящий момент в поле его зрения и оказывается целиком охваченным действием. Это может быть объект, подверженный воздействию извне, но независимо от него существующий. Например:

Хочу кис-кис (кошку).

Везти машинки.

Двигать бибики. Бери

галя-гаяя (куклу).

Кушать супик.

Возможен и объект, являющийся результатом некоторой деятельности ребенка:

Строить домик.

Многочисленные однокомпонентные высказывания типа „кукла“ в этом возрасте означают не констатацию существования данного предмета, а тот объект, по отношению к которому ребенок активно выражает свои эмоции или на который направляет свои действия. Иными словами, даже при отсутствии наименования действия в таких высказываниях ясно ощущается значение направленности, хотя наименование объекта выражено именем в референциальной форме. Говоря словами Р. О. Якобсона, в таких высказываниях „мы всегда можем ощутить глагол, который управляет данным наименованием“ (Якобсон, 1985. С. 140). Постепенно мыслительная деятельность ребенка усложняется. Это находит отражение в его поведении и прежде всего в его играх, которые становятся разнообразнее. Теперь он не просто обращает внимание и перемещает тот или иной предмет, но по ходу игры манипулирует им, считая, например, что его (предмет) надо дать маме или приятелю, или ему самому:

Дай кукла Дима.

Читать книжку Вова (протягивает матери книжку).

Не надо чай Катя.

Происходит дифференциация объектных значений, когда ребенок противопоставляет объект конкретного действия объекту-адресату, т. е. прямой объект косвенному. Объект конкретного действия более тесно слит с самим действием, чем объект-адресат, что подчеркивается

их местоположением в высказывании, которое, как правило, имеет следующую структуру: за наименованием действия следует объект этого действия, а потом уже адресат:

Купить ружье Вова. Не

давай лопатка Боря.

Довольно быстро этот жесткий порядок исчезает и становится зависимым от места логического ударения (объект, несущий на себе такое ударение, располагается сразу за наименованием действия). И наконец, в последнюю очередь ребенок усваивает и такое объектное значение, как орудие действия.

Стучу молоток (забивает гвоздь молотком).

Утри нос платок (протягивает руку за платком и поднимает личико).

Кушать кашка ложка (ищет ложку на столе),

Все эти объектные значения возникают первыми. Они „связаны с действием, с действительными ситуациями" (Шахнарович, 1979. С. 182), являясь объектами некоторой деятельности.

Параллельно с объектными формируются и определительные отношения, на которых самым ранним является значение принадлежности.

Дай косынка мама (отбирает косынку, так как она принадлежит маме).

Бери назад совочка Боря (забери, этот совочек Бори, а не мой). *Хвост*

судак, хвост, судак (стащила со стола на кухне хвост судака).

Ориентировка детей в пространстве приводит к пониманию перемещения объектов, нахождению их в каком-то определенном месте, осознанию направления действия. Деиктических слов „тут, там, туда" оказывается недостаточно, и ребенок ищет новых, более совершенных способов передачи пространственных значений. Объектные значения как бы расщепляются на собственно-объектные и объектно-обстоятельственные. Среди последних выделяются:

- 1) значение места нахождения объекта;

Книжка там, стол стол'е (при отсутствии предлогов значения „внутри" — „на поверхности" не дифференцируются);

Сидит там... забор (Митя спрятался за забором);

- 2) места перемещения объекта:

Налей вода кружку;

Падал там сундук (показывает за сундук, куда упал мяч);

3) направление действия:

Идти Сима (надо идти к подружке Симе); *Иди дом* (предлагается войти в дом).

Как видно из приведенных примеров, использование референциальной формы имени и отсутствие предлогов затрудняют квалификацию тех или иных значений. Ребенок как будто это чувствует и сопровождает подобные высказывания разнообразными указательными и изобразительными жестами, атаюке соответствующими мимикой и интонацией.

Отмеченные объектные, обстоятельственные и определительные отношения возникают первыми, очевидно, в силу того, что являются более конкретными и в большей степени опираются на отношения, существующие в реальной действительности.

Возраст от 2 до 3 лет — самый продуктивный в мыслительно-языковой деятельности ребенка, хотя и на этом этапе его когнитивное развитие продолжает опережать языковое. В этот период все его внимание направлено во вне, на объекты окружающей его действительности, их действия, состояния. В определенный момент ребенок устанавливает отношение между самим объектом, за которым наблюдает, и действием, которое этот объект совершает. Он начинает осознавать этот предмет (или лицо) в качестве действующего субъекта. Так возникает субъектное значение.

Катя рисовать танк.

Мама играла.

Субъектное значение в первую очередь возникает в высказываниях, в которых ребенок говорит не о себе, а о предметах и лицах, за которыми он наблюдает. Осознание себя активно действующим субъектом расширяет понимание, а соответственно и круг высказываний, в которых наличествует субъектное значение. Оно появляется и там, где ребенок говорит о себе, называя, правда, себя на первых порах собственным именем.

Таким образом, 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.

Как правило, наименование действия стоит в форме императива или инфинитива, а наименование субъекта и объекта выражено существительными в начальной (референциальной) форме.

Налей вода. Читать

книжка,

Иногда происходят генерализация некоторого грамматического отношения и образование стереотипа, что в принципе характерно для детей данного возраста и в отношении других аспектов языка. Так, ребенок может, например, использовать флексию „у" для обозначения прямого и косвенного объектов, для выражения места нахождения предмета:

Дай совочку Борю.

Там леюют столу.

Рисует дереву.

Яблочку растет дерево.

Появление и правильное употребление соответствующих предлогов предшествуют разграничению падежных флексий. В возрасте 2 лет 3 месяцев — 2 лет 6 месяцев ребенок, как правило, использует такие предлоги, как „в, на, от, к, для, без, с".

Иду к тетя Вера.

Иду от мамы.

Лежать на диван.

Сидеть надо за забору.

Хочу платье без..

Их употребление не вызывает затруднений и адекватно передает намерения ребенка в той или иной коммуникативной ситуации. Тот факт, что в этом возрасте употребление предлогов для ребенка более значимо, нежели флексии, подтверждается и употреблением соответствующих предлогов с формой инфинитива.

Коля идет в сад без умываться.

Надо ложку для кушать супик. Не

хочу, Маша устала от бежать.

Более раннее осознание и употребление ряда предлогов по сравнению с падежными флексиями представляются вполне закономерными. Предлоги, хотя и устанавливают некоторые грамматические отношения между элементами высказывания, тем не менее обладают и определенными конкретными пространственными значениями, например:

в — значение внутри; *к* — приближение; *без* — отрицание;

на — значение сверху; *от* — удаление; *с* — совместность действия.

В отличие от предлогов падежные флексии являются носителями чисто реляционных, абстрагированных значений (как правило, нескольких). Поэтому представляется закономерным, что именно на предлоги, а не на флексии вначале ложится нагрузка по дифференциации различных падежных значений.

Наши данные не согласуются с данными А. Н. Гвоздева о последовательном использовании флексий для дифференциации падежей при опус-

кании предлогов. Из 214 высказываний детей в возрасте от 2,6 до 3,0 лет смешение падежных флексий наблюдалось в 180 случаях, тогда как пропуск предлогов — только в 11 (при этом в 10 случаях из 11 имело место и смешение флексий). Взаимозаменяемости предлогов не наблюдалось.

В возрасте около 3 лет проявляется тенденция замены различных падежных флексий начальной формой существительных при сохранении значений соответствующих падежей и употреблении соответствующих предлогов.

Хочу пить вода.

Иду к папа в больница.

Привести к Андрюша.

Кушать без нож.

Ехать на лифт.

Иногда в одном высказывании два однородных и функционально однозначных имени имеют разные флексии. Например: *Видел Олега Попова, слону и бегемот.*

К 3,6 годам ребенок начинает использовать флексии различных падежей в соответствии с нормой русского языка. Ошибки становятся редкими.

Наряду со способами оформления падежной системы соответствующими флексиями расширяется и дифференцируется круг значений разных падежей. В возрасте 4 — 4,3 лет субъектное значение распадается на ряд более дробных значений, что находит выражение и в разнообразной форме их передачи. Различаются обозначение действующего субъекта, что выражается формой именительного падежа (Машина идет); значение наличия некоторого количества, что выражается формой родительного падежа (Цветов-то много. Хлеба мало); значение физического состояния, выражаемое формой винительного падежа (Ногу больно).

В возрасте 4,0 — 4,6 лет нам не встретились высказывания с пассивными конструкциями, где субъектное значение выражается творительным падежом, типа „Отдых рекомендован врачом“. Однако дети, как правило, понимают такие высказывания в речи взрослых и без труда отвечают на вопрос, где субъект, а где объект.

11 ребятам в возрасте 4,2 — 4,6 лет мы дали следующие высказывания:

Мальчик обучается учителем;

Мама воспитывается бабушкой.

Были заданы вопросы: „Кто обучает (воспитывает)?“ или, напротив, „кого обучают (воспитывают)?“. В 75% случаев мы получили правильные ответы, что свидетельствует, по-видимому, о понимании детьми субъектного и объектного значений в пассивных конструкциях.

При анализе усвоения ребенком падежной системы языка, как видно, следует разграничивать усвоение системы падежных значений и грамматических средств ее выражения. К падежным значениям относятся объектные (обстоятельственные), определительные и субъектные, которые соответствуют функциям всех падежей, однако могут в них грамматически и не выражаться. Объектные и определительные значения появляются в речи детей практически одновременно, так как в большей степени отражают отношения между действием и объектами реальной действительности. Субъектные значения возникают несколько позднее, хотя ребенок вначале и употребляет наименование предметов в референциальной форме.

На наш взгляд, неправомерно говорить о последовательности появления отдельных падежей, которые представляют собой единство грамматического значения и способов его передачи. Думается, что сначала возникает некоторая система падежных значений, в которой находят свое определенное место объектные, объектно-обстоятельственные и определительные значения. Система видоизменяется, когда происходит противопоставление всех отмеченных значений значениям субъектным.

Что касается способов передачи этих значений, то на первых порах они отсутствуют и используется наименование предмета в референциальной форме, что побудило некоторых исследователей (Гвоздев, 1961; Уфимцева, 1979) считать эту форму тем падежом, с которого начинается усвоение всей падежной системы. Однако то, что имеет форму именительного падежа, функционально именительным падежом не является. Поэтому суждения о той или иной последовательности усвоения падежей, начиная с именительного, представляются не совсем корректными. Форма именительного падежа омонимична референциальной форме наименования. За этим псевдоименительным на первых этапах развития, по сути дела, стоят значения всех падежей.

Постепенно ребенок усваивает соответствующие предлоги и флексии, значения которых, не будучи грамматически формализованными, не использовались в речевой коммуникации. При этом раньше усваиваются предлоги как элементы, обладающие не только реляционным, но и конкретным, пространственным значением.

Нам не удалось обнаружить, флексии каких падежей (и существительных какого рода) усваиваются раньше, а каких — позднее. По нашим данным, грамматическая система падежных противопоставлений упрочивается сразу целиком.

Как видно из приведенных обобщений, освоение всех отмеченных видов связей с помощью системы падежей дает возможность ребенку конструировать полноценные двух- и даже трехсловные высказывания. Развитие двухсловных высказываний идет сначала медленно, а потом стремительно ускоряется, о чем свидетельствуют приводимые ниже циф-

ры роста числа двухсловных высказываний каждый месяц с момента их появления: 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500 (Слобин, 1976. С. 88).

Переход от однословных высказываний к двухсловным знаменует качественный скачок в сознании ребенка, т. е. переход от синкретичных единиц к расчлененным, от неосознанных, имплицитно присутствующих логических отношений к их осознанному, вербальному выражению.

Появление трехсловных высказываний — это, по-видимому, результат интеграции двух самостоятельных двухсловных. Так, высказывание *села скамейка It большая* можно рассматривать как интеграцию высказываний: *села скамейка-*, *скамейка большая*. В пользу этой интерпретации говорят и наличие паузы, и постпозиция определения. Постепенно пауза исчезает, и ребенок формирует полноценные трехсловные высказывания, компоненты которых связаны между собой как объектными, так и определительными отношениями.

Формирование объектных и определительных отношений активизирует речь детей и стимулирует изменение ее характера. Теперь ребенок стремится максимально конкретизировать отдельные объекты ситуаций, подмечая все новые и новые признаки окружающих предметов. Например: *Птичка серенькая, большая, с клювиком прыг-прыг. Коврик красный с цветочками и кисточками висит*.

Затем таким же способом ребенок начинает соединять наименования разных субъектов, выполняющих одно действие: *Папа, мама идут, Киса, гавка гуляют*; разные объекты, которые зависят от одного действия: *Видел кошку, собаку*; разные действия, которые совершает один субъект: *Киса сидит, мяукает*.

2.4.3. Освоение временных, каузальных, уступительных отношений

У детей в возрасте около двух лет наблюдаются первые попытки передавать информацию о нескольких ситуациях и уяснять отношения между ними. Наиболее доступным является сообщение о двух или более ситуациях, не содержащих общих смысловых элементов. Например: *Солнышко в окнах блестит, из трубы белый дым идет, небо голубое*. Данное высказывание представляет собой единство, части которого связаны интонацией перечисления, а конец характеризуется интонацией завершения. Довольно быстро к чисто интонационному способу добавляется союзный. Союз „и“ долго остается единственным, выражая не только собственно соединительные, но и противительные и сопоставительные отношения. В этот период с одинаковой частотой в речи детей появляются следующие высказывания: *Дима покушает, и мама с Димой пойдут а „Детский мир“* (соединительные отношения); *Солнышко вышло, и гулять мы не идем* (противительные отношения). Пересказывает басню

И. А. Крылова „Кот и повар“: *Дядя ругается, и кот Васька ест* (сопоставительные отношения).

Необходимость передавать главенство и подчиненность действий разных ситуаций требует от ребенка осознания более расчлененных и дифференцированных отношений между частями сложного высказывания, чем на предыдущем этапе. Поэтому он начинает осваивать различные подчинительные связи, передающие эти отношения. Подчинительные связи образуют сложную структуру с иерархически организованными уровнями. В этой структуре раньше всего осознаются и воплощаются в речи детей те связи, которые соединяют части высказывания таким образом, что суждение, выраженное в одной из его частей, уточняется и конкретизируется с разных сторон в другой (атрибутивные и пространственные отношения). Осмысление и реализация их в речи происходят с опорой на конкретные представления ребенка: уточняются наглядные свойства известных объектов. Например: *Собачка лает, которая с бантиком. Дай лопатку, которой песок кладут. А вот магазин, в который мы идем.* Пространственные отношения ограничены „ближайшей“ действительностью. Например: *Давай играть там, где песочек. Вася тут, где скамейка стоит.*

Наиболее сложными, а потому позднее формирующимися оказываются связи, передающие временные соотношения ситуаций, а также обусловленность одной ситуации фактами другой. Ребенок улавливает, что действия в разных ситуациях происходят не одновременно, а в какой-то последовательности, но он еще не в состоянии осознать и различить временное предшествование и временное следование. Поэтому для выражения временных соотношений он объединяет части высказывания отношениями временного следования, а формальным объединяющим звеном служит наречие „потом“. Например: *Мама пришла, потом Коля пошел делать уроки* (временное следование). *Воробышек испугался ребят, потом он прыгал и весело чирикал* (временное предшествование). Постепенно дети научаются разграничивать временное предшествование и временное следование. Однако пока время не мыслится еще ребенком как абстрактная категория. Он стремится наполнить его чувственными образами и с их помощью освоить представления о прошлом, настоящем, будущем, которые для него существуют в виде реальных фактов, или имевших место до момента речи, или, напротив, совершающихся позднее (субъективное время). Поэтому в детских высказываниях, выражающих соотношенность временных понятий, обязательно присутствуют такие слова, как „давно, недавно, уже, раньше“ и т. д., которые употребляются не всегда адекватно реальной ситуации. Например: *Витя пришел потом, когда Вася уже спал. Я убежал поздно, раньше того, когда дождь пошел. Папа, в прошлом году будет война, тебя убьют?*

При освоении ребенком отношений, имеющих разную меру соотносительности с ситуацией действительности, наибольшие трудности вызывают связи, которые обладают значением обусловленности, в частности причинно-следственности.

Вначале ребенок просто фиксирует наличие связи между двумя неравноправными ситуациями безотносительно к выявлению ее функций, ограничиваясь, по терминологии Ж. Пиаже, простым чувством связи. А затем осваивает собственно причинную зависимость и в своей практической деятельности. Он усваивает, что вода течет, потому что открыт кран, что коляска катится, потому что ее толкают. Это наблюдается в игре при сооружении пирамид, домиков (так называемый естественно-практический уровень причинного мышления). Когда же ребенок встает перед необходимостью анализа двух явлений, далеких от его личного опыта (так называемый мировоззренческий уровень причинного мышления), то часто устанавливает причинные связи не между действительной причиной и следствием, а между двумя явлениями, сосуществующими, но не обуславливающими одно другое. Например: однажды, когда была сырая, ветреная погода, нашли бездомного котенка. С тех пор девочка (2,8 лет) всякий раз в непогоду говорила: *Пойдем пожалеем котеночка*. В данном случае сработала ассоциация по смежности: на девочку сильное впечатление произвели два факта, совпавшие по времени. Они были необычны, яркие, и поэтому она выделила их из ряда других, усмотрев между ними причинную зависимость.

Первоначально причинность еще очень неполно осознается и выражается в речи объединением нескольких разнородных ситуаций, грамматически связанных, как и при временном следовании, наречием „потом“. Например: *Вот кран и потом он повернут, и потом вода течет в миску*. Отношение, выраженное с помощью „и потом“, грамматически представляется как отношение простого временного следования, хотя по существу таковым и не является: ребенок не просто подмечает порядок следования фактов, но и фиксирует зависимость одного состояния или действия от другого. Об этом свидетельствуют и ответы ребенка на вопросы взрослых. Так, на вопрос, будет ли течь вода, если кран закрыть, ребенок отвечает отрицательно.

Довольно скоро (в возрасте от 3,7—3,10 лет) дети начинают выражать этот тип отношений, однозначно передавая обусловленность одного действия или состояния другим. Например: *Новую лопатку надо, старая плоская стала*. В подобных высказываниях причинная связь подчеркивается и тем, что части высказывания, характеризующие причину и следствие, по-разному соотносятся с моментом речи; действие или состояние объекта, указывающие причину явления, относятся к прошлому, а результат этого действия — непосредственно к моменту речи: *Нога болгала, вчера с велосипеда упал. Гулять не хочу идти, побили меня*.

И наконец, ребенок начинает оформлять причинные отношения, используя союз „потому что“. Однако поначалу этот союз часто употребляется а той части высказывания, которая является не причиной какого-либо события, а, напротив, его логическим следствием. Например: *Потому что вода течет, труба лежит*. Несмотря на неправильное с точки зрения нормативной грамматики употребление союза, мы вправе говорить применительно к подобным случаям об осознанности данного типа отношений, хотя недостаточный опыт затрудняет процесс их языкового выражения. Отдельные случаи такого употребления союза „потому что“ встречаются до семи-семи с половиной лет.

Усвоение причинных отношений приводит к временной абсолютизации причинности в детском сознании. Теперь ребенок не ограничивается констатацией какого-либо факта, а стремится узнать причину его возникновения. Бесчисленные детские „почему?“ — это следствие твердого убеждения детей, что все имеет свою причину и поддается простому и однозначному объяснению (непонимание ребенком случайностей и неприятие аксиом). Весьма типичен следующий диалог:

Взрослый. Земля не стоит на месте, она вертится.

Ребенок. Почему?

Взрослый, Что значит „почему“? Вертится, и все. Ребенок.

Так не бывает, обязательно должно быть почему.

Довольно долго в высказываниях ребенка причинные отношения наличествуют там, где в речи взрослых имеют место отношения условия и цели, еще не освоенные детьми на данном этапе (*Потому что будет дождь, мы гулять не пойдем*).

Постепенно в сознании ребенка каузальные отношения начинают дифференцироваться. Появляются высказывания с осознанной и грамматически оформленной причинно-следственной, целевой или условной связями.

Освоение целевых отношений происходит с опорой на уже сложившиеся отношения причинности. Поначалу эти две группы трудно дифференцировать. Например: *Я в школу пойду, потому что там учиться. Вова звонит, потому что гулять идти*. Несмотря на наличие причинного союза „потому что“, в данных высказываниях ясно просматривается целевая установка ребенка. Он пытается сообщить о двух ситуациях, из которых одна содержит предпосылку к осуществлению другой (*Я в школу пойду; Вова звонит*), а вторая в свою очередь стимулирует действие первой (там учиться, гулять идти). Такие высказывания можно трактовать как целевые, поскольку они заключают в себе элементы взаимонаправленной обусловленности. Использование причинного союза „потому что“ свидетельствует лишь о том, что на ранних этапах развития освоение языковых средств отстает от процесса мышления ребенка.

Из приведенного материала видно, что первоначально дети фиксируют не причинную зависимость, а простую последовательность действий. Затем ребенок пытается поставить в причинную связь два единичных факта наглядной ситуации. Как отмечает А. Г. Спиркин, ребенок идет от восприятия причинности к ее осознанию (Спиркин, 1960).

В самую последнюю очередь ребенок осваивает условные и уступительные отношения. Это вполне закономерно. Высказывания с условной связью всегда содержат элемент предположительности, что для пятилетнего ребенка, который в своем мыслительном опыте еще в значительной степени „привязан“ к определенным ситуациям наглядной действительности, чрезвычайно сложно. Первоначально для выражения условных отношений ребенок использует ту же стратегию, что и для выражения причинных. Формально он заменяет эту связь простым соположением частей высказывания, строго соблюдая, однако, определенный порядок: I а часть высказывания, которая содержит условие, всегда предшествует II части, которая содержит следствие. Например; *Мама пришла, пойдем гулять. Найдем лопатку, сделаем куличики*. В дошкольный период ребенок осваивает высказывания, содержащие только реальные условия, и начинает связывать части высказывания союзом „если“.

Освоение уступительных отношений требует от ребенка навыков абстрагирования. Если предложить ребенку два высказывания:

- 1) Щепка плавает, потому что она легкая;
- 2) Щепка утонула, хотя она и легкая, —

го совершенно очевидно, что он отдаст предпочтение первому. Это вполне понятно. Для того чтобы уяснить первое из высказываний, ребенку достаточно наблюдать два частных факта и увидеть, что они связаны причинной связью. Чтобы осмыслить второе высказывание, необходимо понимание „исключения“, а так как не бывает исключений без правил, то необходимо еще и знание общего закона о том, что легкие тела плавают. Естественно, что умение оперировать связями второго типа требует от детей значительно больших знаний о мире, а также умения пользоваться основными положениями дедукции.

Значительные трудности представляет и осознание союзов „хотя“, „несмотря на“, омонимичных соответствующим деепричастиям. Именно таковыми и воспринимает их ребенок, наполняя конкретным лексическим содержанием:

Взрослый. Несмотря на то что ты плохо себя вел, мы пойдем гулять.

Ребенок. Правильно, не смотри на это, и смотреть не хочется. Другой диалог:

Взрослый. Мы пойдем гулять, хотя погода плохая.

Ребенок. Почему ты хочешь плохую погоду?

Проходит довольно длительный период, прежде чем ребенок постигнет природу противоречия и начнет понимать, что существуют взаимно несогласованные явления: правила и исключения из них. Все это является необходимым условием осознания уступительных отношений, а само это осознание, по-видимому, свидетельствует о появлении навыков дедукции.

Таким образом, различные типы отношений обладают разной мерой соотносительности с ситуацией действительности, а потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные и в последнюю очередь — связи, обладающие значением обусловленности. Среди них наиболее доступными оказываются причинные и целевые, более трудными — условные и уступительные.

Освоение грамматических способов выражения связей отстает от когнитивного развития ребенка. Поэтому на ранних этапах своего языкового развития он выражает разные типы связей одинаковыми грамматическими средствами. Вначале ребенок пытается просто фиксировать наличие связи между двумя неравноправными ситуациями безотносительно к выявлению ее функции. Поэтому первоначально между выражением временных причинных и целевых отношений не существует специальных грамматических различий в виде употребления определенных союзных слов и соотносительных местоимений. Ребенок здесь использует те же способы, что и для выражения сочинительной связи. Грамматическое оформление подчинительных связей как более сложных и дифференцированных возникает позднее.

2.4.4. Интонационное оформление высказываний разных типов (развитие грамматической функции интонации)

Одним из важных способов логического расчленения высказывания является интонация в ее грамматической функции, позволяющая членить речевой поток, связывать части высказывания, выражать его смысл.

Как было отмечено в 1.4, правильное восприятие некоторых типов языковой интонации взрослых (интонационное поле в речеслуховом анализаторе ребенка) появляется очень рано, к концу лепета, т. е. к концу первого — началу второго года его жизни. Интонационное поле в речедвигательном анализаторе (план реализации различных интонационных контуров) возникает позднее. Вначале интонация служит средством выражения эмоций и лишь на более поздних стадиях онтогенетического развития приобретает языковое значение. Грамматическая интонация ребенка есть по существу трансформация интонации непосредственно эмоциональной.

Описанные интонационные контуры, являющиеся на стадии одно-двухсловных высказываний выражением дифференцированных эмоциональных

состояний ребенка, на более позднем этапе становятся одновременно и выражением смыслового содержания высказывания.

На стадии двух-трехсловных высказываний" один интонационный контур оформляет высказывания разных интонационных типов. Так, ИК-3 используется детьми в вопросах без вопросительного слова и с вопросительным, при сопоставлении с союзом „а" или противопоставлении и повествовательных высказываниях, что придает последним выраженный (ггтенок вопроса, а также в тех репликах ребенка, когда он повторяет вопрос своего собеседника. ИК-7 ребенок передает значение эмоционально-насыщенного отрицания и недоумения.

Кроме того, наблюдается преобладание эмоциональной интонации над грамматической. Анализ спонтанных высказываний 20 детей в возрасте 2,6—3 лет (всего 924 высказывания) показал, что 39% от общего числа употреблений — это высказывания с интонацией просьбы; 25 — с интонацией требования, 18 — вопроса и только 12% — информация о каком-либо событии.

Затем происходит как бы перераспределение функций общего рисунка ИК-3 и ИК-7, и вновь возникшие, более тонко дифференцированные ИК структурируются по законам русского языка.

Из интонационного контура ИК-3 выделяются; ИК-1, выражающий констатацию некоторого факта; ИК-2, означающий вопрос при наличии просительного слова; значение собственно ИК-3 теперь сводится лишь к вопросу без вопросительного слова; ИК-4, выражающий сопоставительный вопрос (появляется лишь в ответных репликах ребенка).

Из интонационного контура ИК-7 выделяется ИК-6 со значением недоумения, а ИК-7 передает теперь только значение отрицания. В последнюю очередь и несколько обособленно в интонационной системе ребенка появляется интонация, передающая оценочное значение (ИК-5).

Следует отметить, что реализация различных интонационных контуров у детей находится в зависимости от синтаксической структуры высказывания. Нами было обнаружено, что чем менее сложно организовано высказывание в логико-синтаксическом плане, тем более рельефным является его интонационный контур. Эти данные подтверждают известное положение А. М. Пешковского: „Нем яснее выражено какое-либо синтаксическое значение чисто грамматическими средствами, тем слабее может быть его интонационное выражение, и, наоборот, чем сильнее интонационное выражение, тем слабее его грамматическое" (Пешковский, 1959. С. 338).

Интонационное оформление высказываний (вопрос, волеизъявление, повествование) наиболее отчетливо выражено у детей младшей возрастной группы, у которых синтаксическая структура высказываний была наиболее простой. Немалую роль при этом играет и длина высказываний, которая в данной возрастной группе равна 2—3 словам. Как отмечала Л. В. Бондарко, в коротких высказываниях на каждое слово

Проходит довольно длительный период, прежде чем ребенок постигнет природу противоречия и начнет понимать, что существуют взаимно несогласованные явления: правила и исключения из них. Все это является необходимым условием осознания уступительных отношений, а само это осознание, по-видимому, свидетельствует о появлении навыков дедукции.

Таким образом, различные типы отношений обладают разной мерой соотносительности с ситуацией действительности, а потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные и в последнюю очередь — связи, обладающие значением обусловленности. Среди них наиболее доступными оказываются причинные и целевые, более трудными — условные и уступительные.

Освоение грамматических способов выражения связей отстает от когнитивного развития ребенка. Поэтому на ранних этапах своего языкового развития он выражает разные типы связей одинаковыми грамматическими средствами. Вначале ребенок пытается просто фиксировать наличие связи между двумя неравноправными ситуациями безотносительно к выявлению ее функции. Поэтому первоначально между выражением временных причинных и целевых отношений не существует специальных грамматических различий в виде употребления определенных союзных слов и соотносительных местоимений. Ребенок здесь использует те же способы, что и для выражения сочинительной связи. Грамматическое оформление подчинительных связей как более сложных и дифференцированных возникает позднее,

2.4.4. Интонационное оформление высказываний разных типов (развитие грамматической функции интонации)

Одним из важных способов логического расчленения высказывания является интонация в ее грамматической функции, позволяющая членить речевой поток, связывать части высказывания, выразить его смысл.

Как было отмечено в 1.4, правильное восприятие некоторых типов языковой интонации взрослых (интонационное поле в речеслуховом анализаторе ребенка) появляется очень рано, к концу лепета, т. е. к концу первого — началу второго года его жизни. Интонационное поле в речедвигательном анализаторе (план реализации различных интонационных контуров) возникает позднее. Вначале интонация служит средством выражения эмоций и лишь на более поздних стадиях онтогенетического развития приобретает языковое значение. Грамматическая интонация ребенка есть по существу трансформация интонации непосредственно эмоциональной.

Описанные интонационные контуры, являющиеся на стадии одно-двухсловных высказываний выражением дифференцированных эмоциональных

состояний ребенка, на более позднем этапе становятся одновременно и выражением смыслового содержания высказывания.

На стадии двух-трехсловных высказываний ^бедин интонационный контур оформляет высказывания разных интонационных типов. Так, ИК-3 используется детьми в вопросах без вопросительного слова и с вопросительным, при сопоставлении с союзом „а" или противопоставлении в повествовательных высказываниях, что придает последним выраженный оттенок вопроса, а также в тех репликах ребенка, когда он повторяет вопрос своего собеседника. ИК-7 ребенок передает значение эмоционально-насыщенного отрицания и недоумения.

Кроме того, наблюдается преобладание эмоциональной интонации над грамматической. Анализ спонтанных высказываний 20 детей в возрасте 2,6—3 лет (всего 924 высказывания) показал, что 39% от общего числа употреблений — это высказывания с интонацией просьбы; 25 — с интонацией требования, 18 — вопроса и только 12% — информация о каком-либо событии.

Затем происходит как бы перераспределение функций общего рисунка ИК-3 и ИК-7, и вновь возникшие, более тонко дифференцированные ИК структурируются по законам русского языка.

Из интонационного контура ИК-3 выделяются: ИК-1, выражающий констатацию некоторого факта; ИК-2, означающий вопрос при наличии вопросительного слова; значение собственно ИК-3 теперь сводится лишь к вопросу без вопросительного слова; ИК-4, выражающий сопоставительный вопрос (появляется лишь в ответных репликах ребенка).

Из интонационного контура ИК-7 выделяется ИК-6 со значением недоумения, а ИК-7 передает теперь только значение отрицания. В последнюю очередь и несколько обособленно в интонационной системе ребенка появляется интонация, передающая оценочное значение (ИК-5).

Следует отметить, что реализация различных интонационных контуров у детей находится в зависимости от синтаксической структуры высказывания. Нами было обнаружено, что чем менее сложно организовано высказывание в логико-синтаксическом плане, тем более рельефным является его интонационный контур. Эти данные подтверждают известное положение А. М. Пешковского: „Чем яснее выражено какое-либо синтаксическое значение чисто грамматическими средствами, тем слабее может быть его интонационное выражение, и, наоборот, чем сильнее интонационное выражение, тем слабее его грамматическое" (Пешковский, 1959. С. 138).

Интонационное оформление высказываний (вопрос, волеизъявление, повествование) наиболее отчетливо выражено у детей младшей возрастной группы, у которых синтаксическая структура высказываний была наиболее простой. Немалую роль при этом играет и длина высказываний, которая в данной возрастной группе равна 2—3 словам. Как отмечала Л. В. Бондарко, в коротких высказываниях на каждое слово