

Родители стали поддерживать инициативу детей в общении, создавать условия для эмоционально-личностного общения с ребенком. При этом родители стали более внимательными к потребностям детей, более доброжелательными и терпеливыми в реакциях на недочеты в детской речи, позитивно оценили открывшиеся возможности совместного совершенствования речевой деятельности. Благодаря участию в проекте «Слушаем-Говорим-Понимаем» семья получила возможность осознанно создавать языковую среду и активней участвовать в речевом развитии дошкольника.

#### *Литература*

Лешли Д. Работать с маленькими детьми. – М., 2008.

© Кузьминых Е.Л., 2013

**Кусова М.Л.**

**Екатеринбург, УрГПУ**

### **О СПОСОБАХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

Детская речь привлекает внимание исследователей в самых различных аспектах: слово - и формообразование в детской речи (С.Н. Цейтлин), языковая игра в детской речи (Т.А. Гридина), особенности номинаций в детской речи (М.Л. Кусова), развитие лексикона ребенка (С.В. Плотникова), освоение детьми семантических категорий (Г.Р. Доброва, Е.А. Офицерова, М.А. Яценко и др.), внутренняя системность детской речи (С.Н. Цейтлин). Определены особенности усвоения ребенком значения слова, описаны методы и приемы развития его лексикона. Лексикон ребенка представлен как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, обусловленные влиянием системы языка, речевой среды, дихотомией «система – норма» (об этом подробнее Цейтлин 2009).

При этом аксиоматическими являются положения, что «исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком; речевое развитие ребенка неразрывно связано с его когнитивным развитием...» (Цейтлин 2000: 9). С учетом данных положений представляется интересным рассмотреть рефлексии самого ребенка в процессе освоения слова и его семантики, определить, насколько ребенок обращен к данному процессу и контролирует его.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «Какое слово ты сказала?». Можно заметить, что именно на третьем году жизни ребенок начинает обращать внимание на инструмент общения – язык, во взаимодействии с взрослым пытается выделять единицы языка и речи. Полагаем, что выделению слова из потока речи в данном возрасте во многом способствует деятельность взрослых, направленная на усвоение детьми этикетных формул, «вежливых слов», поскольку освоение этикетных формул сопровождается типичными репликами взрослых в типовых этикетных ситуациях: «Какое слово нужно сказать? Какое слово ты забыл сказать» и т.п. Обращая внимание детей на этикетные, плохие, ласковые, хорошие и т.п. слова, взрослые также способствуют появлению у ребенка понимания, что он использует данную единицу – слово. При этом ребенок может освоить только звуковую форму слова, не понимая его значение. Сегодня такая особенность речевого развития ребенка наиболее ярко проявляется, когда дети воспроизводят рифмованные рекламные тексты, фрагменты рекламных текстов, состоящие из одного слова.

Акцентируя внимание на звуковой форме слова, ребенок уже на третьем году жизни в определенных ситуациях пытается объяснить значение слова, определить его. В соответствии с собственной предметно-практической деятельностью при определении значения слова ребенок опирается на наглядность, например: поднимает – опускает руки, проговаривая: «Вверх – вниз» (М.К.); обозначая свое состояние глаголом «думаю» (Ты что делаешь? – Думаю), принимает позу думающего и делает соответствующее выражение лица; называет детали и части предметов, показывая на эти детали и части: кнопка, дырка. Однако опора на наглядность не единственный способ объяснения ребенком значения слова. Объясняя значение слова, ребенок, кроме наглядности, может опираться на аналогии. Например, говорит о себе: «Большой», – выполняя движение, с помощью которого обычно демонстрируют мускулатуру, и добавляет: «Алеша», – вспоминая богатыря Алешу Поповича, представляя его как эталон в определении качества «сильный» (М.К.).

Установить причины, по которым ребенок обращается к толкованию значений некоторых слов, достаточно сложно. Возможно, первый из приведенных нами примеров связан с повторением упражнения, которое дети выполняют на физкультурных занятиях, второй – с подражанием взрослому. Но заметим, что другие слова, используемые на физкультурных занятиях (вперед – назад, высоко – низко) ребенок не комментирует. Пример с определением прилагательного «большой» позволяет предположить, что к определению значения слова ребенок обращается, когда стремится к правильному, однозначному пониманию его высказывания взрослым, возможно, осознавая, что прилагательное «большой» обозначает иной признак, не тот, о котором хотел бы сказать ребенок

(неразграничение значений прилагательных «большой – сильный» в речи ребенка наблюдается и на четвертом году жизни). Можно также сказать, что, рефлексивизируя процесс освоения слова, ребенок опирается на те приемы, которые использует взрослый, развивая лексикон малыша, причем ребенок обращается и к демонстрируемым приемам, и к тем приемам, которые взрослый использует «на ходу», « по ходу» общения с ребенком. Безусловно, причины обращения ребенка к толкованию слова однозначно определить сложно. Но очевидно, что уже в речи ребенка третьего года жизни наблюдается процесс семантизации слова, установления связи между звучанием и формой.

Обращение к наглядности при объяснении значения слова ребенок использует и на четвертом году жизни: например, проговаривает: «Праздник веселый» – и изображает веселье мимикой. Однако все чаще ребенок пытается определить значение слова, делая это прямо или косвенно. Обычно определение значения слова у ребенка четвертого года жизни наблюдается при появлении словообразовательных инноваций: «Это поднимальник. Он поднимает» (М.К.). Словом «поднимальник» ребенок пытается заменить слово «домкрат», прозвучавшее в речи взрослого, отвергая последнее из-за отсутствия в нем мотивированности. С.Н. Цейтлин подобные явления описывает таким образом: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» (Цейтлин 2000:193).

Отмеченная тенденция, связанная с комментированием собственных инноваций, наблюдается и на пятом году жизни. Ребенок легко реагирует на просьбу определить значение того или иного слова, очевидно, понимая, что в речи взрослого такого слова нет. Часто такое явление наблюдается, когда инновации ребенок создает сам в процессе языковой игры: - Видишь, все на маляку похоже. – А что такое маляка? – Это вещи, которые собранные и путанные. Ты все неправильно собрала, ты все намалыкала (М.К.).

В этом возрасте ребенок обращает внимание взрослого на само действие – объяснение значения слова: Где тушат машины, знаешь, как называется? Тушилка машин. Анализируя ситуации объяснения ребенком значений собственных инноваций, отметим, что при этом ребенок использует именно толкование значения слова, пытается создать дефиницию, несмотря на то что есть возможность обращения к наглядности, к ситуации: ребенок определяет значение слова «маляка», хотя неправильно сложенный конструктор находится в поле зрения и на него можно просто показать, сказав, что это – маляка. «... ребенок сознательно идет «в обход» нормы, производя своего рода лингвистический эксперимент с целью пошутить, поиграть с языковой формой и значением (понимая, что созданные им слова или значения не существуют в языке взрослых)» (Гридина 2006: 54). Семантизация значения может быть связана с детскими инновациями, с лексическими единицами, принадлежащими системе языка и осваиваемыми ребенком, а также с формами слов, нечастотными в разговорной речи: Я веду горящие машины. Ну, которые горят (М.К.). Иногда процесс семантизации выглядит как упражнение ребенка в определении значения слова: – Походит на машину, где вещи моют (ребенок). – Это что такое? (взрослый) – Стиральная машина (ребенок).

Т.А. Гридина отмечает, что на пятом году жизни ребенок стремится к точному называнию явлений и действий, «критикует» взрослых за не совсем правильное, с его точки зрения, употребление слова. Исследователь приводит следующий пример: - Как хорошо после бани! (мама после душа) – Какие бани? (Леня) – Ну, после душа (мама). – Да, баня у нас на даче. Ты немножко спутала (Леня) (2006: 53). Поэтому возрастает внимание ребенка к словоупотреблению в речи взрослого: Это не буфет. Это едная. Повтори: едная (М.К.).

Ребенок пытается услышать толкование значений практически всех непонятных для него слов. В случае непонимания значения слова ребенок обозначает этот процесс, используя преимущественно фразу: «Не понял». Например: взрослый говорит о поднимающемся в гору лыжнике: – Пока он до леса дойдет, с него семь потов скатится. – Я не понял. Что такое «семь потов сойдет»? (М.К.). Выражение «Я не понял» ребенок последовательно использует, когда встречается с новым словом, рефлексивизируя таким образом семантизацию значения слова в собственном языковом сознании. Заметим, что ребенок спрашивает у взрослого не только о явлении, действии (Что такое?), но и о слове и его значении. Например, при прочтении фразы: «Коза ушла в бор», – появляется вопрос: «А что такое бор? Я не понял» (М.К.).

Подобно взрослому ребенок начинает обращаться к дефинициям, когда не владеет словом, когда сама лексическая единица отсутствует в его лексиконе, заменяя лексическую единицу толкованием. Например, ребенок присутствовал при разговоре взрослых, где речь шла о хлеве для скота. Спрашивает: – Что это? – Место, где коровка живет (взрослый). Через некоторое время ребенок спрашивает: «А дедушка будет клетку делать, где коровка будет жить?» (М.К.), т.е хлев – клетка, где живет корова. Аналогичный пример: смотрел мультфильм про саранчу, но название насекомого, очевидно, не запомнил. Через несколько часов спрашивает: «Помнишь, такое длинное, блестящее, ну, животное... Как зовут?», и еще неоднократно спрашивал: «Длинное, живое, из мультика» (М.К.), – пока не запомнил слово «саранча». Отметим, что такое внимание к семантике слова отличает детей

среднего дошкольного возраста от детей младшего дошкольного возраста: в речи младших дошкольников многие слова асемантизированы, ребенок среднего дошкольного возраста стремится к семантизации большинства лексических единиц, реализуемых в процессе коммуникации. При этом в его речевой деятельности прежде всего отражаются способы семантизации значения слова, используемые взрослым: опора на наглядность при определении значения слова, опора на словообразовательные связи слов, использование развернутого толкования.

Интересно, что ребенок опирается на дефиницию при эвфемизации собственной речи, в полном соответствии с правилами использования эвфемизмов приводит дефиницию для прикрытого обозначения какого-либо явления. Например, обращается с просьбой к взрослому, планирующему поход в магазин: «Купи мне кругленькое, сладенькое, с игрушкой...» (М.К.). Безусловно, такое определение можно объяснить влиянием рекламы, но эвфемизм ребенок использует осознанно.

Ранее мы отмечали, что обращение к произведениям фольклора помогает ребенку определить значение слова. В среднем дошкольном возрасте ребенок устанавливает в произведении различные связи и отношения, поэтому контекст, парадигматические связи лексических единиц в тексте могут затруднять понимание значения слова. Например, в процессе чтения произведения Р. Кудашевой «Беда Петушка»: За ним следила зорко, Пугала Петушка... – возник вопрос: Что такое зорко? (М.К.). И долго ребенок не мог принять толкование значения наречия, решив почему-то, что данное слово является названием птицы. Обратим внимание: опора на контекст появляется, когда ребенок пытается определить значение признаков слов: прилагательных и наречий, – единиц, традиционно сложных для лексикографического представления.

В старшем дошкольном возрасте язык становится для ребенка объектом познания, и познавательный интерес к языку реализуется не только на уровне фонетического или морфемного состава слов, но и на уровне детского словоупотребления. В частности, для ребенка становятся актуальными парадигматические связи слов, поэтому в старшем дошкольном возрасте последовательно прослеживается влияние парадигматики в определении значения слова. При обращении к синонимам ребенок демонстрирует установку на разграничение их семантики даже при наличии абсолютных синонимов. Например, гиппопотам больше, чем бегемот (Харченко 2005). При этом комментарий ребенка основывается на словообразовательном потенциале синонимов: нельзя сказать гиппопотамёнок, а бегемотик можно. В.К. Харченко фиксирует множество примеров, связанных с разграничением значений синонимов: Почему у нас цари, а в Индии – короли? У Горбачева на голове карта или атлас? Какая разница: красный или бордовый? (Харченко 2005). Подобные примеры, с одной стороны, свидетельствуют, что процесс семантизации лексемы в языковом сознании дошкольника продолжается, но с другой стороны, показывают, что в этом процессе ребенок пытается опираться не только на опыт речевого коллектива, но и на собственный речевой опыт. В данном случае уместно вспомнить замечание А.А. Леонтьева о том, что при опознании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова (Леонтьев 1999: 131), заключив, что именно на семантические связи продолжает опираться ребенок при определении значения слов.

Таким образом, можно заключить, что вербально-семантический уровень языковой личности отличается не только пониманием смысла слов и их соединений (Караулов 2010:51), но и стремлением объяснить этот смысл, опираясь на способы определения значения слова, извлеченные из процесса речевого взаимодействия с взрослым.

#### *Литература*

- Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.  
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.  
Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.  
Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов: свыше 15000 высказываний / В.К.Харченко. – М., 2005.  
Цейтлин С.Н. Введение //Речь ребенка: ранние этапы. – СПб., 2000.  
Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.  
Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

© Кусова М.Л., 2013

**Никитина Т.В.**  
**Пермь, Пермский институт ФСИИ России**

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ**

Значимая для современного образования проблема овладения лексическим богатством родного языка обусловлена изменениями российского образования в сторону гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, необходимостью формирования личности ученика, который