

М. Л. КУСОВА

Е. И. РЯБОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург)*

О «НОРМЕ» И «НЕНОРМЕ» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описываются результаты исследования особенностей развития лексикона у детей старшего дошкольного возраста. В сравнении приведены сведения, полученные в процессе диагностики речевого развития детей «с нормой» и детей с общим недоразвитием речи. Описано овладение детьми тематическими группами слов, владение межсловной парадигматикой и синтагматикой лексических единиц. Особое внимание уделяется овладению детьми категориальными классами слов: глаголом, именами существительными и именами прилагательными. Установлено, что в лексиконе детей с ОНР ограничено представлена лексика, связанная с социальной составляющей жизнедеятельности человека, что при определении парадигматических отношений слов для детей с ОНР важен фрагмент действительности, что синтагматические связи лексических единиц в какой-то степени актуализируются как в речи детей «с нормой», так и в речи детей с ОНР.

Ключевые слова: развитие лексикона, дошкольники, межсловная парадигматика, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, нарушения речи.

Одним из объектов изучения современной лингвистики, психолингвистики, онтолингвистики является детская речь. Изучен процесс формирования лексикона ребенка (С. В. Плотникова), отражение парадигматических связей языковых единиц в речи детей (М. Л. Кусова), овладение детьми значением слова [Кусова 2013], особенности формообразования и словообразования в детской речи [Цейтлин 2009], взаимосвязь когнитивных процессов и речевого развития ребенка [Гридина 2013, 2015]. Сегодня наблюдается определенная детализация в изучении детской ре-

чи. Лингвисты, методисты изучают овладение языком и речью определенной категорией детей: детьми, которые являются носителями русского языка и речевое развитие которых условно определяется как норма [Ушакова 2011], детьми, для которых русский язык не является родным и которые овладевают русским языком в русскоязычной речевой среде [Цейтлин 2009], детьми, которые овладевают русским языком в иной речевой среде [Дизер 2007], детьми с особыми возможностями здоровья [Лалаева 2004]. В этом плане интересно представление особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста: детей «нормы» и детей с общим недоразвитием речи (ОНР)¹⁰. Описание речевого развития данных категорий детей в сопоставлении имеет и практическую направленность, поскольку сегодня в условиях инклюзии в общеобразовательных учреждениях образовательной деятельностью занимаются различные дети.

В рамках нашего исследования мы диагностировали словарь детей, выявляя уровень владения лексикой определенных тематических групп, определенных категорий (предмет, процесс, признак), овладение детьми лексическим и грамматическим значением слова. При определении состава диагностируемых тематических групп слов мы исходили из перечня, предлагаемого программами дошкольного образования, т.к. в этих программах последовательно реализован идеографический подход в представлении данного направления речевого развития ребенка. Поэтому в диагностический материал были включены лексические единицы, принадлежащие к тематическим группам: «Овощи», «Фрукты», «Дикие / домашние животные», «Одежда», «Посуда» (эти фрагменты действительности ребенок осваивает в среднем дошкольном возрасте, усваивая и соответствующие лексические единицы), а также лексика тематических групп

¹⁰ Диагностические срезы подобного рода являются необходимым условием организации коррекционной работы (см., например: [Гридина, Коновалова 2016]).

«Человек», «Семья», «Профессии» и т.д., осваиваемая в старшем дошкольном возрасте. Обращение к тематическим группам слов, усваиваемых в среднем дошкольном возрасте, обусловлено последовательным расширением и обогащением картины мира в языковом сознании ребенка: новые лексические единицы появляются для обозначения новых фрагментов действительности и более дифференцированного представления тех фрагментов, что уже освоены ребенком.

Дети с «нормой» практически не испытывают затруднений в назывании лексических единиц, принадлежащих к указанным тематическим группам. Однако при этом состав тематических групп представляют несколько ограниченно, руководствуясь собственным жизненным опытом. Наиболее ярко это проявилось при диагностике тематической группы «Домашние животные». Заметим, что данный фрагмент действительности дети осваивают с младшего дошкольного возраста, овладение данным фрагментом обеспечивается разными видами деятельности детей (познавательной, речевой, изобразительной и т.д.). Однако у большинства детей домашние животные ограничены кошкой и собакой. То же наблюдалось и при определении профессий. Дети называют профессии своих родителей и те профессии, представление о которых связано с дошкольным образовательным учреждением.

В случае редких затруднений дети обращаются за помощью к педагогу, демонстрируя таким образом осознание социальной природы языка. Владение лексикой перечисленных тематических групп проявляется также и в том, что дети воспроизводили парадигматические отношения указанных слов: антонимические (*высокий – низкий, сильный – слабый*), синонимические (*красивый – симпатичный, милый*), гипонимические (называли ряд предметов одним словом: *машина, автобус, мотоцикл – транспорт*; находили лишнее слово: *кошка, собака, рыба, корова*; продолжали заданный ряд слов: *помидор, огурец, свекла...*). Затруднения наблюдались лишь при выполнении последнего задания, когда для завершения ряда дети предлагали лишь один-два слова, несмотря на то, что лексика данной тематической группы уже освоена. Очевидно, это связано с непониманием детьми

способа действия, непониманием, на какие связи и отношения можно опираться.

Детями с ОНР тематические группы слов освоены в меньшем объеме, что проявляется и в количестве тематических групп, и в их наполнении. Поэтому при воспроизведении парадигматических отношений дети продолжали тематический ряд не более чем одним словом (*морковка, свекла, картошка ... помидор*), при этом для продолжения иногда использовали лексику других тематических групп (*морковка, свекла, картошка ... яблоко*). Нужно отметить, что дети с ОНР продолжали ряд слов как линейный независимо от поставленной задачи (назвать одним словом: *кошка, собака, тигр, корова*). Воспроизведение межсловной парадигматики подменялось обращением к идеографической схеме окружающей действительности (*кастрюля, сковорода, ложка ... кухня*).

Представив некоторые особенности овладения словарем с учетом тематических групп, перейдем к анализу словаря детей с учетом категориальной принадлежности лексических единиц. Обращаясь к анализу лексикона ребенка в рамках категориально-грамматического класса, мы также определяли представленность различных тематических групп в словаре ребенка, предлагали детям задания на определение межсловных парадигматических связей, поскольку для различных грамматических классов актуальны различные способы представления данных отношений, анализировали овладение детьми парадигмой форм слов той или иной части речи и синтаксической валентностью.

Прежде всего, обратимся к анализу процессуального словаря, т.к., по утверждению В. В. Виноградова, «глагол – самая сложная и емкая грамматическая категория русского языка. Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» [Виноградов 1986: 349]. Диагностика показала, что дети владеют процессуальным словарем, в том числе лексическими единицами, связанными с социально-трудовыми действиями (*лечить, учить, строить, лепить, помогать*). При воспроизведении межсловной парадигматики дети используют приставки с противоположным значением (*подбежал – отбежал; подполз – отполз; зашел – вышел*), демонстри-

руя таким образом владение глагольной антонимией, но глагольной синонимией владеют очень ограниченно, что вполне объяснимо. Синонимия и антонимия связаны с воспроизведением градационных отношений, что, в первую очередь, находит отражение в семантике прилагательных. Ребенок владеет глагольной антонимией, поскольку глагольная антонимия представлена освоенными словообразовательными моделями, тогда как синонимические отношения в классе глагола со словообразовательными связями практически не соотнесены.

Образование форм глагола вызывало затруднения, если это были формы повелительного наклонения, сравнительно недавно освоенные детьми, чаще непродуктивных классов (лечь, вытереть). Личные формы глагола в настоящем, будущем времени, формы со значением рода в прошедшем времени воспроизводились верно, кроме отдельных форм, при образовании которых наблюдается чередование (*печь – печу, доставать – доставаю*). Владение личными глагольными формами определяет и владение синтагматикой глагола. Дети легко воспроизводили предикативные синтагмы (доктор лечит, учитель учит, девочка помогает), но испытывали затруднения при построении высказывания с использованием других глагольных валентностей (учитель учит, не всегда дополняли: *учитель учит детей; доктор лечит людей*). При этом наблюдалась следующая тенденция: дети чаще реализовали объектные отношения, реже – обстоятельственные. Объясняя, почему дети реже реализовали обстоятельственные отношения, можно обратиться к позиции М. А. Еливановой, которая связывает эти затруднения со сложностью данных отношений, сложностью перцептивных оснований для передачи данных отношений, особенностями их передачи в языке [Еливанова 2007: 335].

Таким образом, реализация глагольных валентностей в высказываниях детей является «зеркалом» освоения ими связей и отношений в окружающей действительности, осознания актуальности этих связей и отношений (последнее связано с атрибутивными отношениями).

В речи детей с ОНР наблюдались некоторые отличия. У детей данной группы вызвали затруднения лексические единицы,

связанные с обозначением профессионально-трудовой деятельности (*учитель учит* – другие действия учителя не назывались; *доктор лечит* – другие действия доктора не назывались; при этом даже образец педагога не побуждал детей к аналогичным высказываниям, например: *строитель строит дома, кладет кирпич, красит стены* и т.д.). Дети ограниченно называли пары глагольных антонимов, практически не используя приставочное образование глаголов, подменяя межсловную парадигматику парадигмой форм (выполняя задание «Скажи наоборот», дети называли неопределенную форму глагола: *подбежал* – *подбежать*, *приполз* – *приползти*). Определенные затруднения наблюдались и в реализации глагольной синтагматики. Предикативная синтагматика была представлена, но частотной была следующая ошибка: формы прошедшего времени единственного числа ограничивались формами мужского рода (Девочка помогал). Другие валентности глагола не воспроизводились: дошкольники не дополняли высказывание дополнениями, обстоятельствами, не делали этого даже при наличии образца речи педагога и наглядности.

Переходя к описанию владения детьми парадигматикой и синтагматикой имен существительных, обратимся к ранее изложенной информации, что дети владеют тематическими группами слов в рамках освоенной картины мира. Межсловная парадигматика последовательно реализуется при представлении родовидовых отношений. Синонимы, антонимы практически не представлены, что обусловлено производным характером существительных со значением отвлеченного признака и тем, что в данном возрасте дети только начинают овладевать существительными данного лексико-грамматического разряда. При воспроизведении парадигмы форм имен существительных наблюдалось традиционное затруднение, связанное с формой родительного падежа множественного числа (*собаков, морковков*), а у детей с ОНР затруднения были связаны и с формами именительного падежа множественного числа тех существительных, формообразование которых связано с чередованием, появлением в структуре слова морфемы со значением множественности (*дочь* – *дочи*). Дети с речевым развитием «в норме» воспроизво-

дят синтагматические связи имен существительных освоенных тематических групп, называя качества и свойства материала и другие признаки. Дети с ОНР практически не воспроизводят атрибутивную валентность существительных, не строят словосочетаний с определительными отношениями, поскольку таких прилагательных в их словаре совсем немного.

Продолжая описание словаря детей старшего дошкольного возраста с учетом освоения ими имен прилагательных, отметим, что в речи детей с «нормой» представлены прилагательные, обозначающие качества и свойства предметов и материалов (шкаф деревянный, стакан стеклянный; заметим, что при этом дети используют и синонимические словосочетания: шкаф деревянный, шкаф из дерева), они легко подбирают синонимы и антонимы к заданным прилагательным (*правдивый – честный, смелый – храбрый; кислый – сладкий, веселый – грустный*), не допускают ошибок при согласовании прилагательных с существительными, в большинстве случаев правильно образуют форму сравнительной степени имени прилагательного даже в тех случаях, когда при образовании формы наблюдается чередование в основе или форма сравнительной степени образуется от другой основы (вчера был хороший день, а сегодня еще лучше).

В беседе с детьми с ОНР наблюдали, что нередко дошкольники испытывали затруднения при назывании признаков предметов, причем даже помощью взрослого они не могли воспользоваться (*Взрослый: «Этот предмет какого цвета?» Ребенок молчит. Взрослый: «Цвет этого предмета такой же, как у травы. Трава какого цвета?» Ребенок: «Зеленая». Взрослый: «Этот предмет какого цвета?» Ребенок молчит*). Когда взрослый предлагал ребенку какую-либо конструкцию в качестве помощи, дети повторяли эту конструкцию (*Взрослый: «Шкаф из дерева. Это какой шкаф? Ребенок: «Из дерева»*). Форма сравнительной степени прилагательных, образуемая с помощью формообразующего суффикса, у детей не вызвала затруднений. Затруднения наблюдались при образовании форм с чередованием или от другой основы (*Таня высокая, а Аня еще выше*). Заметим, что в речи детей с ОНР отсутствует самокоррекция: ре-

бенок не пытается исправить свое высказывание в ответ на предложение взрослого подумать, что сказал неправильно.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что речевое развитие детей «в норме» и речевое развитие детей с ОНР по многим параметрам соответствует возрастным возможностям детей, что проявляется в объеме лексикона и в овладении межсловной парадигматикой и синтагматикой. Но по некоторым параметрам, например, владение лексикой, называющей профессионально-трудовые действия, лексикон детей старшего дошкольного возраста с ОНР соответствует возрастным возможностям детей среднего дошкольного возраста. В исследовании также установлено, что при воспроизведении межсловной парадигматики дети с ОНР часто обращаются к идеографической схеме окружающей действительности, что свидетельствует о недостаточной сформированности не только словаря, но и логических операций. Для детей «с нормой» и детей с ОНР действие аналогии при освоении лексических единиц распространяется не только на формо- и словообразование, но и на межсловную парадигматику: более последовательно воспроизводятся синонимические, антонимические пары слов, если они образуются по определенной модели с участием определенных морфем. Дошкольники ограниченно реализуют глагольные валентности, не распространяя предложение за счет дополнений, обстоятельств. Ограниченное владение глагольной синтагматикой определяет наличие в речи детей двухсловных предложений: подлежащее – глагольное сказуемое.

Таким образом, данное исследование позволило не только конкретизировать представления об особенностях речевого развития разных категорий детей, но и показать возможность инклюзивного образования, поскольку в речевом развитии обозначенных категорий детей есть много общего как в плане достижений в освоении лексики родного языка, так и плане задач, которые ребенку еще нужно решить.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). – М., 1986.

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

Гридина Т. А. Языковой «инстинкт» как проявление творческого начала детской речи: экспериментальные данные // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. №2.

Дизер Е. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехязычия // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

Еливанова М. А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

Кусова М. Л. Слово и его значение в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11.

Кусова М. Л. Специфика реализации вербальных связей в языковом сознании ребенка // Языковая личность в зеркале современной коммуникации: Материалы Всерос. науч. конф. «Язык. Система. Личность: Современная языковая ситуация и ее лексикографическое представление», 15-17 апреля 2010г. /отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2010.

Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М., 2004.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. – М., 2013.

Ушакова О. С. Развитие речи детей 3-5 лет. – М., 2011.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

©Кусова М.Л., 2017

©Рябова Е.И., 2017