

**И.В.Черняк**  
**Екатеринбург**

### **Реализация метаязыковой функции в детской речи**

Способность к осмыслению языковых единиц человек проявляет на протяжении всей сознательной жизни. Очевидно, что реализация этой способности зависит от различных факторов: уровня языкового сознания, языковой культуры, речевого опыта, физического и психического здоровья, социального положения и др.

Изучению особенностей восприятия языка и становления языкового сознания посвящены многочисленные работы в рамках психолингвистики, психологии, педагогики и ряда других гуманитарных наук. Труды многих видных исследователей (Л.В.Сахарного, А.Н.Гвоздева, А.А.Залевской и др.) направлены на эту область научного знания. Однако анализ собственно интерпретационной способности, тем более ее возрастных закономерностей, еще не получил в научной литературе широкого распространения.

Цель настоящего исследования – определение особенностей отражения метаязыковой функции в речи младших школьников. Для этого был проведен эксперимент, направленный на выявление особенностей детского метаязыкового мышления. Прежде всего нас интересовали способы, с помощью которых дети считывают информацию, представленную в ситуации.

Детям младшего школьного возраста были предложены два набора искусственно смоделированных лексических единиц, графически и грамматически оформленных как традиционные (полные, распространенные) предложения. Дети воспринимали материал зрительно (предложения прописывались) и на слух (проговаривались). Задание состояло в том, чтобы «перевести непонятные предложения на русский язык». Показалось целесообразным помимо общего письменного опроса провести индивидуальную беседу с каждым ребенком, чтобы удостовериться в том, что задание понято, а реакция в письменной речи выражена адекватно устной и, насколько возможно, полно. В эксперименте участвовало 90 детей.

Акцент в работе сделан на специфические черты метаязыковой способности младших школьников, поэтому для контрастивного сопоставления были опрошены и взрослые люди (40 человек в возрасте от 20 лет и старше). Текст задания:

1. *Мняная стрикаделька дольно пахучилась.*
2. *Зумко брямая, Дарючка сцомала крыгу варюли.*

При обработке результатов мы во многом опирались на исследования Ж.Пиаже. Основополагающей при этом оказалась предложенная им теория соположения в детских представлениях. Особую роль в любой работе, связанной с изучением детской речи, играют наблюдения Ж.Пиаже над феноменом детского эгоцентризма [Пиаже 1994]. Данная работа также включает материал, отражающий особенности детских эгоцентрических реакций. Поскольку метаанализ предполагает внимание интерпретатора к языковой системе, представилось целесообразным положить в основу работы противопоставление эгоцентрических реакций тем, которые связаны с анализом системных свойств объекта.

А.Р.Лурия утверждает, что интерпретатор «никогда не ставит своей задачей понять отдельные слова... Основным процессом, характеризующим акт понимания, являются попытки расшифровать значение всего сообщения, то, что создает его общую связность» [Лурия 1998: 228-229]. Для нас было важно соотносить с этими данными результаты проведенной работы, то есть выявить соответствие (или несоответствие) детской метаязыковой стратегии предложенной исследователем схеме восприятия языковых единиц.

Детский эгоцентризм – тема, в достаточной мере разработанная в психологической науке. Все исследователи признают значительную роль этого феномена в детском способе познания мира. Зарубежная психология, ориентированная на учение Ж.Пиаже, утверждает эгоцентризм в качестве базовой характеристики детского мышления и способа восприятия действительности. Принято считать, что отечественные исследования (в первую очередь – классические труды Л.С.Выготского) предлагают принципиально иной подход к детскому эгоцентризму, отводя ему роль не столько определяющего и устойчивого, сколько сопутствующего и временного компонента в психике, вторичного по отношению к характеристикам внешней для ребенка действительности.

Понятие эгоцентрической речи, заимствованное психолингвистикой у психологов, до сих пор не получило четкого и единого определения. Под эгоцентрической детской речью понимают речь «для себя, не чтобы быть понятым другими» [Пиаже 1994: 191]; речь вслух, не направленную на конкретного собеседника [Выготский 1999: 93-100]; речь, адресатом которой является сам ребенок, т.е. «диалог с самим собой» [Рубинштейн – цит. по: Фрумкина 2001: 136] и т.д.

В рамках нашей темы оказалось принципиальным разграничение понятия эгоцентрической речи и актуализации эгоцентризма (как способа мышления) в речи. Под эгоцентрической речью мы понимаем проявление в речи тенденции к полному отвлечению от объекта и уход

от объективного анализа к выражению «эго-представлений». В соответствии с этим характеризуем явление, закладывая в его основу понятие «субъективной логики». Субъективной логикой мы называем такой способ логического определения действительности, при котором опорой становятся не объективные свойства познаваемого предмета или явления, а нечто субъективно значимое: то, что актуально для субъекта в момент познания, даже вне видимой связи с познаваемым. Из этого видно, что эгоцентрическая речь возникает только при настрое говорящего на монолог, при его невключении (или недостаточном включении) в коммуникативную ситуацию.

В отличие от эгоцентрической речи, проявления эгоцентризма в речи не имеют целостного характера, хотя реализуются с определенной систематичностью. Эгоцентризм может проявляться в речи фрагментарно и не предполагает полный отход от объекта и от ситуации диалога.

Безусловно, эксперимент, подобный данному, предполагает высокий коэффициент субъективизма, потому что анализ виртуальных единиц построен на восприятии объективной формы и логическом – сугубо индивидуальном – достраивании. Детские высказывания зачастую основаны на втором компоненте (при «игнорировании» объективных свойств предложенного им для анализа материала). Ср., например, реакции на задание в целом, не отнесенные к конкретному предложению: *На северном полюсе белые медведи и моржи. Там вечные льды. Там большие горы и льды. В долине плавают моржи. А вдалеке медведи ловят рыбу; Машишка, Джеки Чан, Бэтмэн, Дональд, Сэйлар Мун, Пикачу, гулять хочу; Мои игрушки летают в небе. На полу была колбаса, а Павлик взял и съел. Папа, я есть хочу сейчас. Я приду. Папа, я боюсь? Кого: тебя, меня? Зима холодная. Папа, иди в баню!*

Примеры показывают, что дети реагировали не столько на объект, предложенный им для анализа, сколько на свои представления о действительности, свое «эго». Здесь мы видим проявление феномена эгоцентрической речи.

Преобладание такого типа реакции традиционно относят к дошкольному возрасту (особенно применительно к детям до пяти лет), когда дети еще максимально погружены в себя и для них не характерно различение субъекта и объекта, а мир оказывается важен только в той мере, в которой проходит через «Я» ребенка.

Данные, полученные при проведении эксперимента с семилетними детьми, позволяют говорить, что возраст, о котором идет речь, связан с уменьшением доли эгоцентризма в метаязыковом сознании и переходом от эгоцентрической речи к более объективированной.

Очень небольшую группу реакций мы можем оценить как результат полного отвлечения от объекта. В большинстве же случаев дети, анализируя лексический материал, обращаются к его объективным свойствам (см. далее). Однако сложно говорить о том, что их наблюдения имеют регулярный и осознанный характер. Зачастую реакции строятся таким образом, что в них, помимо отражения объективной информации, включаются элементы, продиктованные ребенку его субъективной логикой. Это может быть случайно услышанная фраза (реакция на 1-е предл.: *Заволновался человек, стрела далеко поохотилась*) или формульные в среде общения обороты (реакции на 2-е предл.: *Ручка воруют; Девочка, красивая дурочка, сломала крышку кастрюли*).

Интересно, что если в первом примере компонент, выявляющий эгоцентрический способ мышления, находится в самостоятельной позиции, то в последних примерах субъективная логика ребенка накладывается на отражение объективных свойств материала: *Дарючка > дурочка / ручка; варюля > воруют*. Видимо, так выражается неосознанная попытка ребенка дать выход эгоцентризму, который в основном преодолен в речи, но еще сохраняется в качестве основы мышления. Для ребенка достаточно малейшей схожести в звучании слов, чтобы связать их между собой и выразить субъективно значимую информацию.

Подобный эффект наложения субъективной логики на свойства языка наблюдаем и в других случаях. Вот как выглядят реакции на второе предложение: *Дай мне куклу; Зимой очень холодно, все реки замерзли*.

На первый взгляд мы сталкиваемся с проявлением чистой эгоцентрической речи. Однако в процессе индивидуальной беседы с детьми выяснилось, что эгоцентрическая речь выстраивается вокруг ассоциаций языкового порядка. Так, первая девочка призналась, что в предложении ее сразу привлекло слово *сломала* (отсюда *дай*), а вторая указала на сходство *зумко* и *зябко* (отсюда *зимой, холодно, замерзли*).

Все приведенные выше примеры демонстрируют, что детский эгоцентризм, как правило, «растворяется» в речи. Однако есть и другой способ выражения, когда ребенок использует «Я»-формулу. Например, ребенок помещает в свое высказывание метаконструкцию направляющего или уточняющего свойства (реакции на разные предложения): *Я в гостях у предков. На полу лежала фрикаделька, кот учуял запах; Я попал к древним людям, и они говорят...* (высказывание не закончено). Таким образом ребенок пытается не только выстроить си-

туацию, оформленную с помощью неизвестных ему знаков, но и определить свое место в ней, поместить себя в центр этой ситуации.

Другой способ реализации «Я»-формулы – ее включение в ядро высказывания. В подобных случаях формула используется не для расширения основной информации, а, например, для передачи общего впечатления от объекта (реакция на 2-е предл.: *Я попал в древний мир*) или заключает в себе основную тему метавысказывания (реакция на 1-е предл.: *Я стрекоза, умею летать*).

Последние примеры указывают на достаточно высокий уровень эгоцентризма в мышлении ребенка, хотя и позволяют сделать вывод о том, что незнакомый языковой материал был осмыслен и переработан (*древний* может быть реакцией на слово *Дарючка*; к тому же дети при познании новых явлений языка закономерно обращаются к лексике этого семантического поля; *стр[и]коза* – от *стрикаделька*).

Результаты опроса, проведенного среди взрослых людей, показали, что доля эгоцентризма в логике метасуждений по мере накопления языкового и социального опыта значительно снижается, но не исчерпывается. Эгоцентризм в реакциях взрослых носит в основном тот же характер, что и в реакциях детей: *Сижу я на небе и думку гадаю...* – «Я»-формула; *Эта работа плохо выполнена* – полное отвлечение от объекта; *Бедная студентка явно замучилась* – реакция на 1-е предл., выражающая общий эгоцентризм, но имеющая внутренние связи с языковыми свойствами объекта (грамматическое подражание).

Опираясь на полученные данные, можно говорить о том, что эгоцентризм является специфической чертой детского метаязыкового мышления лишь в силу своей богатой представленности в метавысказываниях, но он не проявляет свойств, которые не были бы характерны для носителей более зрелого языкового сознания. Очевидно, эгоцентризм сохраняется в психике взрослого человека в качестве одного из ее слоев и активизируется в момент сомнений, неуверенности, выхода из состояния логического и психологического равновесия.

Отход от объективного анализа к эгоцентрическим реакциям возникает в тех же условиях и у ребенка. Часто дети, опиравшиеся при интерпретации одного из предложений на языковые свойства, на другое предложение давали реакции эгоцентрического типа: 1. *Манная котлета долго варилась*. 2. *Давай поиграем вместе*.

Эгоцентризм, свойственный детскому мышлению в целом, занимает прочные позиции и на уровне метасуждений. Вместе с тем можно утверждать, что начальная школа становится тем этапом в развитии ребенка, когда глобальный эгоцентризм постепенно преодолевается (в 10–11 лет, в соответствии с наблюдениями Ж.Пиаже, дети подходят к

последней и самой яркой вспышке эгоцентризма, после чего становятся способны к более объективному анализу действительности).

Результаты подобного эксперимента, проведенного с дошкольниками, свидетельствуют в пользу того, что анализ языковых свойств объекта становится доступен ребенку в пяти-шестилетнем возрасте, однако он не систематичен и не является главной основой для метасуждений. Но уже у семилетних детей обращение к объективным свойствам языкового материала становится едва ли не стереотипным решением задачи.

Это тот возраст, для которого характерны наиболее резкие перемены в детском сознании. Систематическое школьное образование, расширение круга практической деятельности, появление нового «значимого лица» – учителя, необходимость работать в коллективе и учитывать его законы, усвоение понятия «другая точка зрения» – все, что наполняет жизнь младшего школьника, работает на развивающуюся у него чуткость к объективному.

Особенно ярко процесс объективации, направленный на языковые явления, иллюстрируется метареакциями на отдельные слова, когда ребенок выделяет из слова знакомый ему фонетический комплекс и на его основе производит интерпретацию (по примеру *стрикаделька* – *фрикаделька*, *стрекочущая сарделька* и т.п.). Необходимость интерпретировать предложение, состоящее из ряда виртуальных единиц, ставит ребенка в более сложные условия и, возможно, требует от него разработки иной метаязыковой стратегии.

В стратегии, которую избирает ребенок, когда его метаязыковое мышление направлено на ситуацию, и выражается специфика детского восприятия языковой системы и способов построения метаобраза.

Очевидно, что в ситуации метаязыкового анализа точками опоры для интерпретатора могут служить фонетические, грамматические и собственно лексические свойства объекта. Высокая степень развитости метаязыкового сознания интерпретатора при этом проявляется в обращении ко всем вышеуказанным языковым характеристикам.

Специфика выбранного нами объекта состоит в том, что он является центральной единицей уровня, лежащего на вершине иерархии языковой системы – синтаксического. Поэтому метаязыковой анализ, направленный на предложение, позволяет выявить навыки работы интерпретатора со всеми системными уровнями

Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что комплексный метаанализ, сочетающий в себе общеязыковую компетентность интерпретатора, – редкость для современного (даже опытного) носителя языка.

Сопоставление метареакций детей и взрослых выявляет, что главным ориентиром для взрослого становится грамматическое устройство предложения, в то время как дети отталкиваются большей частью от фонетики.

Для сравнения приведем реакции взрослых людей (первый столбец) и школьников (второй столбец). На 1-е предложение:

<i>Наглая девчонка долго ругалась.</i>	<i>Мягкая стрикаделька, котлетка на столе.</i>
<i>Спелая земляничка чудно пахла.</i>	<i>Манная, вкусная каша.</i>
<i>Ленивая кошечка довольно потягивалась.</i>	

На 2-е предложение:

<i>Шумно брякая, Шурочка бегала вокруг кастрюли.</i>	<i>Сумка прямо думала. Рыба в кастрюле.</i>
<i>Громко брякая, Дарюшка слопала кружку варенья</i>	<i>Упрямая сумка сцапала рыбу.</i>
<i>Смачно зевая, Дарютка стащила крышку кастрюли</i>	

Как видно из приведенных примеров, взрослые в своих метареакциях руководствуются той же синтаксической схемой, которая задана в предложенном для интерпретации объекте, в то время как дети далеко не всегда стремятся к составлению цельнооформленного предложения. Взрослые используют лексику, которая, по их мнению, соответствует интерпретируемой грамматической структуре (включая часть речи, изменяемость, способность к определенной сочетаемости), для детей гораздо важнее фонетическая схожесть.

Так, дети составляют предложения, ущербные в семантическом и синтаксическом плане, но полностью учитывающие фонетические свойства предложения-объекта (реакция на 2-е предл.): *Сумка прямая дарю сломала книгу кастрюли.*

Среди полученных нами реакций нет ни одной, где ребенок полноценно использовал бы прием грамматического подражания, характерный для речи взрослого человека. Зафиксированы случаи, когда составлено предложение со схожей синтаксической организацией, но не учтен какой-либо аспект грамматики, например, часть речи или тип отношений (реакция на 2-е предл.): *Сумка прямая, д[а]бычивая сцапала крысу ворюга.*

Разумеется, ребенка привлек знак препинания в начале предложения. По замыслу запятая должна была направлять рассуждения информанта в определенное русло, стимулировать использование деепричастного оборота – и в реакциях более опытных носителей языка она сыграла свою роль. Но ребенок, руководствуясь своей граммати-

ческой практикой, заменил заданную синтаксическую конструкцию на более близкую, понятную и часто используемую (в данном случае – ввел конструкцию с однородными членами). Смена типа отношений (вместо заданного управления *крыгу варюли* ребенок вводит дополнительный смысловой отрезок) в данном случае указывает на внутреннюю потребность ребенка эмотивно нагрузить высказывание.

Кроме того, на приведенном примере легко проследить, что точкой опоры для ребенка была не грамматика, а лексико-фонетические свойства объекта. *Д[а]бычивая*, произведенное от *добыча*, возникает на базе фонетического облика слова *Дарючка*, смысловой структуры производного от него *дар* и на пересечении лексических сочетаемостных возможностей слов *сумка* и *сцанала*. *В[а]рюга* также закономерно входит в ряд уже подобранной ребенком лексики: *дабычивая*, *сцанала*, *крыса*. Ребенок пишет *дабычивая* и *варюга* и из-за орфографической некомпетентности, и потому, что при осознании опирается на формально освоенные слова-объекты.

Такого рода сложные логические связи в большей степени характерны для речи взрослого человека. Разница лишь в том, что взрослые невнимательны к фонетике, их реакции отражают звуковой облик интерпретируемых слов только в самых очевидных случаях (*варюля* > *кастрюля*, *вареное*; *стрикаделька* > *стрекошущая*, *фрикаделька*; *мяная* > *мятая* и т.п.).

На примере полученных реакций можно выявить разницу в использовании и собственно лексических свойств объекта.

Конечно, в силу специфических свойств объекта анализа, его сконструированности, виртуальности, лексический уровень языковой системы используется при интерпретации на иных основаниях, чем грамматический и фонетический.

На уровень лексической системы языка интерпретатор, очевидно, выходит уже после того, как получено первичное впечатление от объекта на основании его грамматических и фонетических качеств. Руководствуясь первичным впечатлением, интерпретатор может осуществлять поиск аналога виртуальному слову в системе реальных лексических единиц.

Этот поиск заключается в выборе лексической единицы, оптимально отражающей словообразовательную модель и собственно лексические характеристики интерпретируемого слова.

Если в анализируемом слове выявляется прозрачная внутренняя форма (ВФ), то она становится точкой опоры для интерпретатора. Роль ВФ слова в формировании метасуждения очевидна в распространенных реакциях типа *варюля* > *кастрюля*. Очевидно, метасуждение в

этом случае реализуется по следующей схеме: *варюля* > (варить) > *кастрюля* ('то, в чем варят').

Следует отметить, что для детей характерно связывать интерпретируемую виртуальную единицу с конкретной реальной, в то время как метареакции взрослых проходят ступень обобщения (реакции на 2-е предл.): *Часто оглядываясь, Дарючка схрумкала целую сковородку рыбы; Громко чавкая, Дарючка съела емкость чего-то вареного.* То есть в сознании субъекта метаязыкового анализа выстраивается ряд: *варюля* > то, в чем *варят* > *емкость* для приготовления еды > *сковорода*. При этом, разумеется, наблюдается пренебрежение к фонетическому облику интерпретируемого слова.

Можно акцентировать внимание и на том, что дети, как некомпетентные носители языка, не вполне отражают смоделированность анализируемых лексических единиц (реакция на 1-е предл.): *Однажды мама делала стрикадельки. Пока мама делала стрикадельки, мышка подползла и потащила к себе.*

Таким образом, в детском сознании легко производится подмена реального слова виртуальным при условии их формальной схожести.

Сопоставление метареакций детей и взрослых позволяет сделать вывод о том, что они построены на принципиально различных представлениях об интерпретируемом объекте. Прием синтаксического подражания, к которому прибегают взрослые, обусловлен способностью видеть объект в его целостности. Предложение (сознательно или бессознательно) расценивается взрослыми прежде всего как единица синтаксического уровня системы, носитель синтаксических свойств. Дети видят объект в его способности члениться на составляющие. В процессе анализа они опираются не на свойства предложения как основной единицы синтаксиса, а на свойства строящих предложение частей.

Лексический уровень – центр языковой системы. Представления о нем актуализируются в ситуации метаязыкового анализа как у взрослого, так и у ребенка.

Стремление опереться на морфологию представлено в большей степени в реакциях взрослых людей. Это связано, во-первых, с развитыми морфологическими навыками, а во-вторых, со свойством самой языковой системы, которая предполагает тесную связь между синтаксическим и морфологическим уровнями. Если о грамматике и фонетике интерпретатор может судить, апеллируя непосредственно к форме объекта, то лексические свойства способны оказывать влияние на ход метаанализа тогда, когда уже подобран оптимальный аналог анализируемому слову. Поэтому представления информантов о лексической

системе языка реализуются также в способах описания созданного образа.

Из всех приведенных выше примеров видно, что детские метавысказывания практически никогда не характеризуются смысловой целостностью. Чаще всего мы сталкиваемся с явлением, которое Ж.Пиаже назвал «соположением». Соположение проявляется как способность сопрягать в едином смысловом блоке самые разные, несопоставимые понятия [Пиаже 1994: 312–330].

Эта основополагающая особенность детского мышления предопределяет и метаобразы. Поэтому в качестве реакции на второе предложение мы получаем, например: *Звонко прямая, Кота щипала крошя (от крошить) варила; Сумка прямая думала.*

Возможно, характерная детская неспособность оформлять свои мысли в связные высказывания основывается на сложности в синтезировании явлений, не объединенных логическими отношениями.

В нашем распоряжении есть изобразительная реакция, где ребенок охарактеризовал содержание первого предложения через набор разрозненных предметов: *картошка, жук, фартук, морковь*. Очевидно, этот набор не случаен и является реакцией в первую очередь на слово *стрикаделька*. При этом в сознании интерпретатора происходит своеобразное совмещение формул *стрикаделька – стрекоза* (отсюда «насекомое»: *жук*) и *стрикаделька – фрикаделька* (отсюда семантическое поле «еда и ее приготовление»: *картошка, морковь, фартук*). Ребенок манифестирует закономерное для него отсутствие связи между предметами тем, что располагает рисунки изолированно, в разных частях листа.

На письме это может проявляться в том, что ребенок разделяет все слова в предложении запятыми: *Манная, фрикаделька, долго, похудела.*

Возможен вообще отказ от составления предложения, ограничение перечислением слов или словосочетаний. Интерпретатор не находит связи между разрозненными впечатлениями и выбирает из них самые простые, обобщенные, попросту отбрасывая остальные (реакции на разные предложения): *Задумка. Сумка; Дерево; Еда; Румяное яблоко.*

То, что такие реакции являются результатом вычленения компонентов из общего впечатления, полученного от объекта, а не определением единого образа, доказывают не только паузы неуверенности, которые делает ребенок в устной речи, и графическое оформление (многоточие, запятая, после которой не следует продолжения) в письменной. Зачастую дети, пытаясь объяснить ход своих мыслей, утверждали, что не знают, как называется то, что они представляют. Поэтому для них оказывалось возможным описывать свои впечатления следующим

образом (реакция на 1-е предл.): *Еда. Стрикаделька; Мягкая стрикаделька, котлетка на столе; Румяная стрикаделька ровно пахучилась.*

Таким образом, дети воспринимали отдельные слова в предложении-объекте и закрепляли за ними самостоятельное значение, образ, находящийся вне трансдуктивной связи с остальными. Но поскольку их языковой опыт не подсказывал необходимого имени, они попросту копировали слова, утверждая за ними право на существование в реальной языковой системе.

Видимо, при столкновении с незнакомым сложным языковым явлением детское сознание не формирует его цельный образ (основой для которого могла бы послужить, например, фоносемантика). Этим объясняется тот факт, что дети при интерпретации, как правило, избирают стратегию пословного перевода (ср. реакции типа ассоциативных рядов, где для ребенка часто оказывается самым важным привести как можно больше лексических единиц). Такая стратегия перевода предложения легко сопоставима со способом анализа незнакомых изолированных слов, когда ребенок расчленяет форму слова на знакомые компоненты и интерпретирует их «по очереди», либо выбирает более доступный, а другие оставляет без внимания.

Представления взрослых, очевидно, могут иметь иной характер. Их высказывания содержат описание обобщенного образа (на 1-е предл.): *Я представляю себе ароматное жаркое.*

Образ, выстраиваемый взрослым, может быть так же немонолитен, как и у ребенка, но во «взрослом» варианте отход от цельности образа связан, как правило, с его детализацией (на 1-е предл.: *Гордая бабочка запах почувяла*; или на 2-е: *Очень голодная, Дарья слопала кастрюлю супа*).

Очень редко взрослый человек прибегает к стратегии пословного перевода, когда в его высказывании объединяются несовместимые понятия (на 1-е предл.): *Мятая фрикаделька сильно соскучилась*. Разумеется, такой выбор становится результатом не соположения, а каких-то иных процессов, характерных для взрослого типа сознания.

Эксперимент выявил, что в тех случаях, когда детские реакции носят целостный характер, существует две основных стратегии, к которым прибегают дети при описании создавшегося у них образа. Это может быть, во-первых, смысловая достройка, а во-вторых, принцип ассоциативного ряда.

Смысловая достройка – доминирующий тип. Она проявляется в том, что ребенок вычленяет из предложения-объекта компонент, к переводу которого готов, а затем вокруг этого компонента наращивает дополнительные смыслы, никак не заданные в объекте.

Специфически детским способом смысловой достройки становится включение экзотики (реакции на оба предложения): *Древний напиток назывался трикаделька. Вареная, мяная вкусно пахла; Тихо свинка Гаврючка цапала волшебный напиток врикадельку* (ср. с расхожими конструкциями типа «*Я в гостях у предков...*», «*Я попал в древний мир...*»).

Как правило, смысловая достройка осуществляется с целью создания завершенного образа (реакции на 2-е предл.): *Зубки брякнули, да колючка уколола десно; Зинка подобрала ягоды и варила из них варенье; Зумка брал, горячую цап рыбу за хвост.*

Очевидно, дети, используя фонетическое строение анализируемых слов, переводили первую часть предложения, а затем завершали описание своего образа, добавив элементы, связанные уже не с объектом, а с впечатлениями, полученными от него. За счет этого терялась часть информации, заложенной в объекте, но возник образ, основанный на прочных логических связях. Очевидно, опора на семантическую сочетаемость слова регулярно приводила детей к вынужденному отказу от фонетических реакций.

Нередко дети стремятся при помощи смысловой достройки распространить образ, расширить его содержание: *1. Румяная фрикаделька лежала на печи. Пришла лиса и съела ее. 2. Однажды голодная кошка зашла в дом и увидела кусочек колбасы. Она очень хотела кушать и тихо пробралась и схватила кусочек колбасы. Котишка прямо на фрикадельку цап. Ах, ты, варюга!*

Эти примеры, кроме того, демонстрируют, что дети не всегда склонны различать схожий языковой материал: они достраивают одно предложение за счет смыслов, позаимствованных в другом. Именно таким образом в реакциях на первое предложение появляются *схватила, съела* (от *цапала*), *лиса* (на пересечении смыслов *цапала* и *Дарючка*<sup>1</sup>), а в реакциях на второе предложение – *фрикаделька, кусочек колбасы* (от *трикаделька*). Для них два предложения, состоящих из виртуальных единиц, представляют в некотором роде монолитный, не структурируемый смысловой блок.

Эффект наложения смыслов может заключаться и в полном переносе: (реакции одного информанта на оба предложения): *1. Манная, вкусная каша; 2. Яблочная каша, сладкая каша* (далее ребенок рисует *кастрюлю*, что, очевидно, является реакцией на слово *варюга*). Этот

---

<sup>1</sup> Слово *Дарючка* вследствие графического облика традиционно воспринимается как кличка животного. В случаях, подобных данному, наблюдаем влияние контекстуальных связей: *цапала* ассоциируется с действием животного. Отсюда реакции типа *Дарючка > кошка/лиса*.

случай показывает, как один мотивировочный признак (применительно к анализу предложения) вырастает в систему реакций на разные объекты.

Смысловая достройка может осуществляться и за счет детского стремления к вариативности (на 2-е предл.): *Замко гремяя фарючка сломала крышку кастрюли. А кот цап фрикадельку.* Слова *цап* и *сломала* являются здесь фонетическими реакциями на одну и ту же единицу (*сцомала*), а *кот* и *фарючка* образованы от *Дарючка*.

По сути, ребенок составил два варианта реакции на одно предложение на основании его главной логической части – предикативной основы. При этом он составил первую реакцию как полное фонетическое подражание, а во второй произвел смысловую достройку по уже описанному выше принципу.

Вариативность может служить и уточнению смысла (на 2-е предл.): *Пышная кошка Дарья пошла на кухню. И она там увидела рыбешку.*

Сочетание *кошка Дарья* замещает одну позицию предложения-объекта. Первое слово возникает в результате логического переноса (*Дарючка > кошка*), второе – фонетическая реакция. Использование обеих единиц вносит в смысл составленного ребенком предложения некоторую избыточность, но становится смысловым центром предложения, делая для ребенка второстепенной объективную интерпретацию оставшейся части предложения.

Для детей вариативные отношения в языковой системе имеют особое значение. Для них оказывается важным подобрать синонимы, вписать новое слово в систему языка, а вновь полученный образ – в систему своих представлений (на 1-е предл.): *Румяная котлета, круглая фрикаделька...; Манная тарелка вкусно получилась; Манная фрикаделька вкусно получилась.*

С той же потребностью во вписывании нового опыта в систему связаны реакции типа ассоциативных рядов, когда ребенок выбирает из предложения-объекта опорное, наиболее понятное ему слово и выстраивает вокруг него ряд, состоящий из близких понятий (реакция на 1-е предл., ассоциативный ряд с опорным словом *стрикаделька*): *Мороженое. Дом. Манник. Еда. Картошка. Домик.*

Ассоциативные ряды, выстраиваемые ребенком, могут иметь не один уровень (на оба предложения, без разграничения): *мяч стрекоза юла пила холодная кипит суп икра замок сумка волосы ножницы игла укроп ребята звонок дубок ива иван пряник печенье слава ручка макароны зима лаэт хлеб булочка салат корочка пугала благородная елена витя.*

Суть реакции состоит в том, что ребенок смешивает в один ряд непосредственные ассоциации на объект (*стрикаделька*, отсюда *стрекоза*, а также *пила*, *холодная*, *суп*, *пряник*, *печенье* и т.д.) и ассоциации второго уровня, т.е. те, которые возникают у него в ответ на его же непосредственные ассоциации (*стрекоза*, отсюда сема подвижности: *юла*; *ива* > *иван*, ассоциации на основании общности звучания и др.) При этом все уровни ассоциаций оказываются перемешанными в едином потоке высказывания. Примечательно, что этот богатый ассоциативный ряд составлен на основе лексико-фонетических реакций. Фонетическое подражание можно увидеть в следующих примерах: *мятая* > *мяч*; *стрикаделька* > *стрекоза*; *должно* > *холодная*; *зумко* > *сумка*, *замок* и др. Интересно также, что в рамках ассоциативного ряда ребенок демонстрирует свои предпочтения в сфере частей речи. Он заменяет виртуальное наречие *должно* на прилагательное *холодная* и ставит его в форму женского рода, соотнося с осознанным существительным *стрикаделька*.

Выбираемые детьми стратегии описания образа имеют различное формальное выражение, но определяются одним качеством детского метасознания: стремлением опираться на собственно лексические свойства анализируемого языкового материала.

Реакции типа ассоциативных рядов являются специфически детскими, так как обусловлены неготовностью к созданию завершеного образа. Напротив, явление смысловой достройки широко используется и взрослыми: *Шумно брякая, Шуручка бегала вокруг кастрюли; Мятная стрекочущая конфета сильно освежала дыхание; Мышка-норушка стащила сыр со стола*; и др.

Реакции, включающие смысловую достройку, у взрослых людей во многом продиктованы внеязыковым опытом. Поэтому в них зачастую включены стандартизированные представления об описываемом образе: «*бегать вокруг кастрюли*», «*мятная конфета, сильно освежающая дыхание*». Взрослые люди (как опытные носители языка) прибегают к традиционным логическим связям: в большинстве случаев позиция деепричастного оборота во втором предложении была замещена сочетанием «*смачно / громко чавкая*», безусловно, включенным в лексическую категорию еды, вокруг которой были выстроены предложения-объекты. Конечно, этого избегают дети, еще не знакомые со стереотипами и формулами системы языка.

В целом можно говорить о том, что семилетний возраст связан с переходом от эгоцентрического способа метаязыкового мышления к объективному, основанному на умении ориентироваться в языковых характеристиках материала. Эгоцентризм как феномен детского мыш-

ления занимает достаточно прочные позиции на уровне метасуждений. Он может реализоваться в эгоцентрической речи, внешне полностью отвлеченной от объекта, или носить фрагментарный характер. Хотя глобальный эгоцентризм в метаречи семилетних детей уже преодолен, мы наблюдаем отказ детей от объективного способа анализа в пользу эгоцентрического в моменты сомнений, неуверенности, усталости.

Объективный и эгоцентрический способы метаязыкового анализа в детской логике тесно переплетены. Зачастую дети, в целом отражая объективную информацию, включают в метавысказывание элементы, продиктованные субъективной логикой: случайно услышанные фразы, формульные в среде общения обороты и др. Также наблюдаем случаи, когда эгоцентрическая речь выстраивается вокруг ассоциаций языкового порядка, происходит взаимоналожение двух способов анализа.

Взрослые, анализируя предложения, опирались в основном на грамматику. Они использовали прием синтаксического копирования, составляя предложения-реакции на основе той же синтаксической схемы, которая была заложена в объекте, подбирали морфологические аналоги единицам, составляющим объект, сохраняли грамматические связи и отношения, наблюдаемые внутри предложения-объекта. При этом фонетический уровень языковой системы оказался практически не задействован в метаязыковом анализе взрослых людей.

Напротив, дети ориентировались на фонетические свойства. Для них в процессе подбора подходящей реальной лексической параллели решающим был фактор звукового сходства. В детских реакциях ни разу не была полноценно задействована синтаксическая схема предложения объекта. Разумеется, были составлены предложения со схожей синтаксической организацией, но в них не учитывался какой-либо аспект грамматики (например, часть речи, тип отношений и др.) Кроме того, дети далеко не всегда стремились к составлению цельнооформленного предложения.

Лексика – центр языковой системы. И взрослые, и дети обращались к ней в равной степени. Специфика нашего эксперимента обеспечила особое положение этого уровня в ситуации метаанализа. Поиск аналога виртуальному слову, очевидно, производился на основе первичного впечатления от объекта, полученного на основе грамматики или фонетики. Если в анализируемом слове выявлялась прозрачная ВФ, то она становилась точкой опоры для интерпретатора. При этом дети двига-

лись по пути от конкретного к конкретному, а рассуждения взрослых проходили ступень обобщения.

Недостаточное умение детей ориентироваться в лексической системе проявилось в смешении виртуальных и реальных единиц, когда при условии формальной схожести виртуальная единица была оценена как принадлежащая системе реальной лексики.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что для детского и взрослого метаязыкового сознания характерно принципиально различное восприятие объекта. Взрослые люди оценивают предложение прежде всего как центральную единицу синтаксического уровня. Они видят объект в его целостности. Дети, интерпретируя предложение, опираются не столько на свойства самого предложения, сколько на свойства строящих его частей. Для них языковой материал важен в его способности члениться на составляющие.

Детские метавысказывания практически никогда не характеризуются смысловой целостностью. Чаще всего образ, выстраиваемый ребенком, состоит из ряда разрозненных, даже несопоставимых, понятий. Регулярный отказ детей от составления предложения, возможно, связан с неспособностью оформить в единый смысловой блок не связанные логическими отношениями понятия.

Существует две основных стратегии, к которым прибегают дети при описании создавшегося у них образа: смысловая достройка и моделирование ассоциативного ряда.

Смысловая достройка проявляется в наращивании вокруг базового элемента смыслов, не заданных в объекте. С целью создания или расширения образа дети включают в свои метавысказывания экзотику, элементы, пропозитивно связанные с базовым, или единицы, возникающие на основе вариативных отношений в системе. Особого внимания требуют случаи достройки образа одного предложения за счет смыслов, позаимствованных в другом. В этом проявляется детская склонность к неразличению схожего языкового материала: два предложения, состоящие из виртуальных единиц, представляются монолитным, не структурируемым смысловым блоком.

Реакции типа ассоциативных рядов заключаются в подборе и перечислении понятий, близких опорному, и связаны с потребностью ре-

бенка вписать новый опыт в систему. Эти реакции могут иметь сложный характер, содержать много уровней, но они являются специфически детскими, так как обусловлены неготовностью к созданию завершённого образа.

#### **Литература**

*Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1999

*Лурия А.Р.* Язык и сознание. М, 1998

*Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994

*Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика. М., 2001

© Черняк И.В.