

письма (простая графема вместо сложной, набор простых графем вместо единообразно переданных значимых единиц).

Особенности детского письма дают возможность проследить активность ребенка, некоторую самостоятельность в освоении письменного кода. Эта активность подталкивается изменяющейся системой мотивов, безусловно, имеется зависимость от уровня развития метаязыковых способностей ребенка и от того, в какой мере и в каком виде ребенку доступен письменный инпут.

### ЛИТЕРАТУРА

*Иванова В. Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография. – М.: Просвещение, 1966.

*Лурия А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

*Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – С. 393.*

*©Кузьмина Т.В., 2015*

**М.Л. Кусова**

*(Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия)*

### О ЗНАЧЕНИИ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

**Аннотация:** В статье описывается процесс определения значения слова ребенком дошкольного возраста. Выявляются способы, используемые детьми различных возрастных групп при определении значения слова, описываются причины, побуждающие ребенка к определению значения слова. Выявляется динамика в процессе семантизации лексической единицы в речи ребенка.

**Ключевые слова:** слово, детская речь, определение значения слова, способы толкования значения слова в детской речи, семантизация слова.

Речевое развитие ребенка отличается множеством специфических признаков, проявляющихся на фонетическом уровне

(особенности воспроизведения детьми звукового облика слова), морфемном (детское словотворчество), лексическом (особенности освоения детьми лексикона), синтаксическом (особенности овладения детьми связной речью). Различные стороны речевого развития ребенка привлекают внимание многих исследователей (А.Г. Арушанова, М.Ф. Фомичева, О.С. Ушакова и др.), при этом центральной единицей в исследованиях является слово: ученые описывают, как ребенок осваивает формы слова, звуковой облик слова, словарное богатство родного языка и т.д. Поэтому, конкретизируя специфические признаки речевого развития ребенка, остановимся на процессе овладения ребенком словом с целью определить, как ребенок осваивает слово как единицу языка и речи, как ребенок осваивает значение слова, когда ребенок обращается к толкованию значения слова, что отличает словарные дефиниции в детской речи. Полагаем, анализ ситуаций, когда ребенок обращается к значению слова, позволит расширить представления о языковой рефлексии ребенка, о том, с чем связано обращение ребенка к значению слова, в каких ситуациях значение слова становится для ребенка особенно актуальным. С.Н. Цейтлин пишет о речевом развитии ребенка как процессе овладения языком, подчеркивая динамический характер этого процесса [об этом подробнее Цейтлин 2009]. Полагаем, что определенная динамика наблюдается и рефлексии ребенка на слово, в толковании ребенком значения слова.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «Какое слово ты сказал/сказала?», очевидно, поддерживаемые реакцией взрослых на этикетные формулы в детской речи: «Какое слово нужно сказать?», «Какое слово ты забыл сказать?». Ребенок начинает обращаться к определению значения слова, используя наглядность как наиболее доступный для него способ: «Туго» (произносит данное слово, одновременно демонстрируя, что не может сломать палку, что не может отвязать веревочку у машины (2.4); здесь и далее использованы материалы автора). Ребенок третьего года жизни нередко словоупотребление сопровождает мимикой и жестами, даже если в использовании этих жестов, мимических движений нет необходимости: *Катя плачет* (делает пла-

чушее лицо – 2.6), *Мама далеко* (вытягивает руку вперед в неопределенном направлении – 2.8). Очевидно, таким образом ребенок «помогает» взрослому понять значение слова, обращает внимание взрослого на слово и его значение. Р.М. Фрумкина, говоря об овладении языком «проблемными детьми», отмечает необходимость использования искусственной системы, замещающей язык, как знаковой поддержки развития мышления [Фрумкина 2007: 162]. Возможно, и ребенок, чье речевое развитие условно определяется как «норма», на определенном этапе также обращается к дополнительной знаковой системе, поддерживающей язык.

Однозначно определить причины обращения ребенка данного возраста к толкованию значения слова трудно: к определению значения слова ребенок обращается выборочно; установить закономерности, определяющие этот выбор, также не представляется возможным, поэтому высказываем предположение, что причина связана с потребностью ребенка в правильном понимании его речи взрослым. *Пусто* – показывает на пустое ведерко; *сильный* – сгибает руку, демонстрируя мышцы; *высоко* – приподнимается на цыпочки и тянет руки кверху.

Опора на наглядность при определении значения слова сохраняется и у ребенка четвертого года жизни: «Папа грустный» (делает сердитое лицо, комментируя ситуацию, когда взрослые высказали неодобрение поведением ребенка; заметим, что значения слов «грустный», «сердитый» ребенок не разграничивает (3.5). В речи детей также наблюдается «сопряжение» словоупотребления и жестов и мимики, а также обусловленность значения слова ситуацией, наглядностью: *Я такой заваленный* (пришел, увешанный игрушками – 3.5), но чаще ребенок обращается к толкованию посредством высказывания. Обращение к толкованию при определении значения слова последовательно наблюдается на фоне детских словообразовательных инноваций: *Это поднимальник. Он поднимает* (ребенок комментирует значение инновации «поднимальник», доказывая взрослому, почему эту лексическую единицу он предпочел слову «домкрат», предложенному взрослым) (3.8); *Где тушат горящие машины, знаешь, как называется? Тушилка машин* (4.0); *Вампир, это который кровь пьет* (4,0). Комментируя подобные факты дет-

ского словотворчества и словоупотребления, Т.А. Гридина подчеркивает, что они компенсируют «когнитивный и языковой дефицит» (неполноту знаний о значениях готовых слов и недостаток лексических средств, необходимых ребенку для удовлетворения собственных коммуникативных и номинативных потребностей) [Гридина 2013: 63]. Также Т.А. Гридина отмечает, что «рефлексия над мотивированностью наименования – свидетельство активного отношения ребенка к постигаемой языковой “реальности” и одна из ведущих стратегий усвоения связи между формой и значением в онтогенезе...» [Гридина 2012: 44]. С.Н. Цейтлин определяет механизм подобных явлений: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» [Цейтлин 2000: 193]. Ребенок использует толкование значения слова и тогда, когда само слово им еще не освоено: «Та, которую зажигают» – о зажигалке (3.5), т.е. толкование значения слова становится для ребенка средством побуждения взрослого к использованию необходимой ребенку лексической единицы (подробнее [Кусова 2014]).

У ребенка среднего дошкольного возраста толкование значения слова приобретает произвольный характер: ребенок определяет слово в ответ на вопрос взрослого: «Что это такое? Что это значит?». То, какие именно лексические единицы толкует ребенок, зависит от конкретной ситуации, от внимания взрослого к речи ребенка. На вопрос взрослого о том, что такое *лава* (сопровождая игровые действия, малыш рассказывает, что *машина провалилась в лаву*), ребенок отвечает: «Это красная, кипящая вода под землей. Она горячая» (4.7); о том, кто такие *чуваки*, говорит: «Мои друзья. И мой папа тоже чувак». По-прежнему к толкованию ребенок обращается тогда, когда в его лексиконе отсутствует единица для называния явления: «А когда деда будет клетку делать, где корова живет?» (ранее разговаривали с ним о корове, о том, что она живет в хлеву – 4.6); когда использует инновации: «Это вещи, которые собранные и путанные» (отвечает на вопрос: «Что такое маляка?» – 4.3). Определенная произвольность в обращении ребенка к толкованию значения слова видится и в том, что ребенок нередко определяет новые для него слова, обращая внимание взрослого и свое внимание на

процесс вербализации нового явления и на значение нового слова: «Смотри, мельница двухэтажная» (показывает на мельницу – 4.2); «Я что, буду полуразноцветный ходить?» – показывает на себя: надел верх от одной пижамы, низ – от другой (4.3); «Баба, что такое зорко? Это птица такая?» (4.6).

Заметим, что и в данном возрасте при определении значения слова ребенок нередко обращается к наглядности, одновременно используя и показ явления, обозначаемого словом, и определение значения слова. Поэтому в детской речи трудно разграничить определение явления и определение слова, что обусловлено связью познавательной деятельности ребенка и его речевого развития: «Баба-Яга, я знаю, та, которая на швабре летает» (4.1). Очевидно, что обращение к толкованию значения слова у ребенка пятого года жизни связано с потребностью в точном словоупотреблении, поэтому ребенок либо исправляет взрослому, причем «исправление» распространяется даже на литературные тексты: «Шалтай-Болтай шарахнулся во сне» (хорошо знает, что в авторском тексте использован глагол «свалился» – 4.7), либо задает уточняющие вопросы: «Это как «волноваться»?» (в ответ на замечание, что папа волнуется – 4.8), комментирует ситуацию: «Я не понял»; «Что такое бор? Я не понял» (4.6).

Обозначенные тенденции сохраняются и в речи детей старшего дошкольного возраста. Ребенок определяет значение слова по просьбе взрослого: «Гонки, это где машины соревнуются, обгоняют друг друга» (отвечает на уточняющий вопрос взрослого – 6.4), толкует слово в ситуации, когда не владеет лексической единицей: «А что такое «обильно»? Обильно – это когда много?» (6.4); «А накануне – это как? Вчера?» (6.6). Иногда определение значения слова, приведенное ребенком, помогает самому ребенку вспомнить лексическую единицу: «Я забыл, как этот называется, который в лесу вылезает. А, леший! Леший!» (6.4). Если лексической единицы нет в лексиконе ребенка, он использует вопрос, обращенный к взрослому, чтобы определить значение этого слова или фразеологической единицы: *А что такое соха* (во время чтения сказки, где упоминается данное орудие)? (6.7); *А что это значит «замерз до костей»?* (6.7); *А что такое МЧС?* (6.4).

Толкования в речи ребенка приближаются к классическим

определениям: «Роман – это вдохновение»; «Каньон – это яма такая глубокая» (6.4). При этом наряду с определением значения слова ребенок может обращаться к ситуации, иллюстрирующей это значение: «Гипотеза – это предположение» (рассказывает, что происходит с динозаврами во время нападения на них – 6.8). Безусловно, далеко не все определения значения слова, предлагаемые ребенком, верны. Более значимо, что ребенок владеет самым способом семантизации лексических единиц, что позволит ему в дальнейшем опираться на дефиниции при освоении значения новых слов.

В речи детей старшего дошкольного возраста сохраняются словотворческие инновации (подробнее описание типов инноваций в детской речи см.: [Гридина 2012]). Словотворческие инновации в речи старших дошкольников встречаются реже, чем в речи детей среднего дошкольного возраста, но случаи их употребления нельзя назвать единичными: *Всю дорогу разбарахлили* (разъездили, сломали) (6.8); *Коля в школе ростом как институтчик будет* (как студент) (6.9). Более того, в этом возрасте дети осознанно «играют словом», создавая производные лексические единицы, отсутствующие в языке: Знаешь, у нас в садике есть свои секретные слова: *крюкус* (крюк), *верёвкус* (верёвка), *блокнотус* (блокнот) (6.8). Заметим, что, несмотря на наличие инноваций в речи ребенка старшего дошкольного возраста, ребенок практически не определяет их значение: «У меня самолет-перевозитель» (6.5). При этом ребенок последовательно обращается к взрослому, чтобы уточнить свои представления о слове и его значении, используя те же конструкции, что в среднем дошкольном возрасте: «Я не понял», «Я забыл, как это называется».

Говоря о том, когда ребенок старшего дошкольного возраста обращается к толкованию значения слова, необходимо подчеркнуть, что в отличие от детей предшествующих возрастных групп ребенок старшего дошкольного возраста может обращаться к определению значения слова вне ситуации, связанной со словопотреблением, по прошествии времени: «Что такое саботаж?» (когда взрослый пытается уточнить, где он слышал это слово, ребенок комментирует, что слышал слово при просмотре мультфильма несколько дней назад – 6.3).

На основании проанализированного материала можно заключить, что к определению значения слова ребенок обращается с третьего года жизни и использует толкование значения слова в процессе овладения его семантикой на протяжении всего дошкольного возраста, рефлектируя таким образом в процессе овладения языком и речью. Объектами толкования обычно выступают собственные инновации ребенка, новые для ребенка слова, лексемы, которые, с точки зрения ребенка, не совсем точно использованы взрослым. Словообразовательные инновации толкует ребенок младшего и среднего дошкольного возраста, ребенок старшего дошкольного возраста использует подобные лексические единицы, но уже не обращается к их толкованию. Способы толкования, которые использует ребенок, – опора на наглядность, развернутые определения, толкования, основывающиеся на словообразовательных связях слов. У детей разного возраста доминируют разные способы определения значения слова. Наглядность значима при определении значения слова детьми младшего и среднего дошкольного возраста, для детей старшего дошкольного возраста значима дефиниция.

Различна временная связь словоупотребления и толкования значения слова. Толкование значения слова у детей младшего и среднего дошкольного возраста наблюдается непосредственно в ситуации словоупотребления, у детей старшего дошкольного возраста толкование значения слова может быть отсрочено.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т.А.* Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

*Гридина Т.А.* Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М.: Флинта: Наука, 2013.

*Кусова М. Л.* Слово в детской речи как объект рефлексии ребенка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – №8. – С. 68-77.

*Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика. – М., 2007.

*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., 2015