

А.А. Мурашов

(ГрГУ им. Янки Купалы, Республика Беларусь, Гродно)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА САМОСОЗНАЮЩЕГО «Я» РЕБЕНКА

Аннотация: Статья рассказывает о специфике детского мировосприятия как переходе от творческого мироосмысления к «дизайнерскому», при котором меняется «концепция мира» ребенка: он часто страдает от невозможности оказаться понятым, так как его круг представлений отличается от взрослого.

Ключевые слова: язык, семиосистема, самосознающее «я», эгоцентрическая речь, индивидуальный смысловой контекст.

Мир для ребенка, только научившегося говорить и уже освоившего знаковую систему, которой оперирует речь, нередко сублимируется самим языком, этот мир воплощающим. При осмыслении взаимоотношений человека и языка – на этапе эгоцентрического языкового мышления (по Ж. Пиаже, примерно до 8 лет), в ходе становления самосознающего «я», у ребенка возникают сближения, аналогии, контаминации явлений действительности и языкового поведения. И потом эти сближения самим повзрослевшим – подростком, юношей, вполне взрослым и социализированным человеком – рассматриваются как необычные и удивительные. Между тем, отражая становление самосознающего «я», они имеют вполне конкретное разъяснение в тех ситуациях взаимодействия с людьми, в которых обнаруживается переход от языка в качестве *системы образов*, остающихся внутри «я», к языку в качестве *знаковой системы*.

Примем за исходные ряд положений, которые будем иметь в виду «по умолчанию», говоря о «языковой картине мира» ребенка, отражающей, а потом и преодолевающей то, что ему было подсказано эгоцентрическим мышлением.

Во-первых, язык – это возможность общения, чего ребёнок не осознавал на этапе первичного ознакомления с языком как самодостаточным феноменом. Теперь, с развитием языковой (речевой) личности, язык оборачивается к ребенку своей коммуникативной стороной – теми речевыми сигналами, которые

он слышит, усваивает, объединяет, пытается толковать – с той или иной степенью эквивалентности и достоверности. Номинативная составляющая языка – это раннее осознание ребенком мира в языке и через язык. Познание мира и языка на речевом этапе идет параллельно – и, как мир в это время, – «для-меня-мир», имеющий центростремительный характер, так и язык во многом оказывается «для-меня-языком», отражающим ту же специфическую и абсолютно естественную координатную систему. Важно, что именно отражающим. Слово для ребенка сначала выступает *воплощением* самого предмета и явления, а не *обозначением*, познание чего (т.е. осознание различия между предметной сущностью и семиотическим явлением) приходит не сразу и, придя, производит революцию в «языковой картине мира». Язык в восприятии ребенка словно балансирует между внешним миром, где он является семиосистемой, означивая явления, не имеющие сходства с ними, и миром «я», в котором язык – зафиксированная сущность этих явлений, заключающая в словах сами эти предметы, то, как они отразились и запечатлелись во внутреннем мире ребенка. В. Гумбольдт писал: «Язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [Гумбольдт 1984: 304]. Связывая эти миры для взрослого, язык абсолютно сплавляет, интегрирует их для ребенка, для которого внешнее воспринимается как часть «я».

Во-вторых, ограниченность наличного опыта и тезауруса, требующих интенсивного мироосмысления, приводит к специфической я-концепции ребенка, в которой «я» не просто доминирует, но включает «не-я», дающее информацию и вместе с тем остающееся некоей иллюстрацией к тому, что происходит с «я». Чуждый возможности панорамно рассматривать происходящее, вставать на разные точки зрения, ребенок делает «я» не только центром, но и сущностью мира, с позиций которой он этот мир рассматривает. Как с долей метафоризации пишет исследователь, «смоделированный ребенком шутовской «другой» – не самостоятельная личность, а откровенный реквизит персонального детского мира, что, пожалуй, прекрасно понимает сам младенец, хотя взрослый часто не понимает» [Бибихин 1998: 204]. Такая специфика мира ребенка порождает и специфику его речи, его языка, откликающегося на внешние явления под опре-

деленным углом зрения.

В-третьих, детская речь – система откликов на объективную реальность, формирующих мировидение и фиксирующих её в системе индивидуальных кодов. За каждым неожиданным, нестандартным фактом отношения ребенка к языку и речи (и на этапе восприятия, и на этапе говорения) взор психолога и психолингвист распознает присущие ребенку особенности познания мира и себя в нем. И если, по мнению Б. Кроче, язык – неограниченное языковое творчество, то язык ребенка – это ещё и созидательное, креативное отношение к языку. Вместе с тем это творчество ограничено и менее всего осмысляется в этой функции самим ребенком: не будучи в состоянии адекватно оценить соотношение мира и «я», он вынужден ограничивать свои креативные интенции, познавая факты реальности, от него не зависящие. Приходят в противоречия детская креативность и необходимая константность, отношение к другому как чисто внешнему и помещение его в качестве образа внутрь я-концепции. Ребенок занят поиском закономерностей, классифицирующих и объединяющих явления мира в языке. «В этом искании закономерностей – основа культуры, залог прогресса человеческой мысли» [Чуковский 1962: 106]. Можно утверждать, что формирование самосознающего «я» ребенка имеет главным фактором становление системы откликов на явления внешнего мира, которая отражает развитие основных личностных характеристик человека.

Речь ребенка отражает специфику и характер его мировидения, поэтому особенности ее – это особенности мира, видимого ребенком, долго пытающимся найти ответ на вопрос: он – часть мира, или же мир – часть его самого? В первом случае он следует услышанному, копирует, повторяет, проявляет константность. Во втором – сопротивляется, возражает, изобретает новые аналогии и резистентные формы ответа исходя из солипсизма и эгоцентризма мировосприятия. Можно сказать, что на этапе артикуляционной освоенности речи, когда осмысляются уже не речевые схемы, а их связанность с индивидуальным «я», язык для ребенка – фактор мировидения. «В языке, как таковом, заложено объяснение бытия... В слове, как таковом, бьется ритмический пульс вопросов и ответов, выхождений из себя и воз-

вращений в себя, общения мысли и углубления в себя» [Флоренский 1990: 2, 150].

В-четвертых, становление детской речи и детского мировидения обнаруживает информационные пласты, обращение к которым позволяет объяснить важнейшие явления психолингвистики, человеческой и языковой эволюции. Так, я-концепцией ребенка в развернутом виде предьявляется «невыразимое» – информационная дистанция между мыслью и знаком, явлением и словом.

Механизм возникновения подсознательных ассоциаций и перцептивных контаминаций, зафиксированный в слове, становится понятнее, если обратиться к речевому (языковому) мышлению детской эгоцентрической личности. Переход в сознании ребенка от понимания слова как сущности к пониманию его означивающей (символизирующей) функции – личностный порог, пересечение которого свидетельствует не только об эволюции детского мировидения, но и о *становлении личности* как таковой: «Можно сказать, что развитие человеческой личности достигается главным образом благодаря символизации. Дело в том, что только процесс символизации дает возможность оперировать с такими комбинациями внешних впечатлений и их взаимоотношений, которые далеко удаляются от окружающей действительности» [Бибихин 1998: 331]. Теряя в ходе символизации отношение к слову как к сущности, ребенок приобретает возможность понимать то, что закладывает в слово другие, возможность видеть других, наделять их субъектностью, прокладывает свою тропу к социализации.

Наконец, речь, «язык» ребенка – по признанию лингвистов, – *языковая эволюция в миниатюре*, и потому на основании индивидуального опыта освоения языка ребенком раскрывается возможность изучать историю языка в целом. Психология ребенка, соизмеримая с элементами психологии предыдущих этапов человеческой цивилизации, дает богатый материал для психолингвиста и историка языка. Учитывая, что большинство психологических ассоциаций (речевая – только одна из них), взаимосвязей, контаминаций также закладывается в раннем возрасте, – их исследование, чьим эксплицитным объектом выступает речь ребенка, позволяет толковать разные явления психологии, кото-

рые необходимо преодолеть. К их числу относятся фобии, сублимации, депривации, основанные на тех же, на первый взгляд, случайных сближениях и аналогиях, которые оказывают существенное влияние на развитие человека. И если, вновь следуя мысли П.А. Флоренского, слово – своего рода амфибия, способная связывать мир внешний с миром внутренним, – психические процессы в человеке экстерииорирует, делает понятными, именно слово, объединяя их с наличной действительностью. А те модели ошибочного реагирования на внешние послылы, которые содержатся в речи детей, – это и векторы, позволяющие в этих направлениях исследовать и координировать развитие психики человека.

Язык ребенка – первое самостоятельно создаваемое им произведение, и попытка постичь конвенциональные законы – путь от уникальности художественного к стандартам дизайнерского видения мира, вне которых, однако, невозможна коммуникация. Слово как уникальное произведение порождает неповторимые детские контексты и коннотации, но осознание необходимости реализовать коммуникативную функцию языка, смотреть на него не как на произведение, а как на средство взаимодействия, – для ребенка понимание сущности, а одновременно – необходимость преодолеть в себе художника. Такое преодоление означает, что слово как средство исключительно самопознания и самовыражения становится средством общаться и понимать другого.

Оперируя как рациональными, так и ассоциативными представлениями о себе и мире, ребенок в равной степени обращается в своем развитии и к социальным, и к психологическим импульсам.

Будущий архитектор в «Иронии судьбы» разглядел прежде всего интересную планировку квартиры (он не знал тогда, что будет архитектором). А будущий машинист несколько раз смотрел «Джентльменов удачи» с единственной целью – увидеть электричку, которая мчится под мостом (как выяснилось, самые интересные, с точки зрения большинства взрослых, кадры фильмов оба сразу забыли). Это внутреннее осознание себя в профессии, то есть модель социальная, – или к такому элективному восприятию имеют отношение предпосылки психологические? Ни один, ни другой подросток не имели архитекторов или

машинистов в семье и среди родственников. Но первый, как выяснилось, в новом доме подруги испытал первое детское влечение, а второй в раннем возрасте (об этом пойдет речь) услышал, глядя на подходящую электричку, на которой мать возвращалась с работы: «Вот твоя мама!». Был некий первичный импульс, заключивший *интеграционное объединение* предмета и эмоционального состояния, с этим предметом теперь ассоциирующегося. В таком объединении можно видеть причину многих отношений – предпочтений и отвержений, – истоки которых обычно приписывают чисто рациональным, социальным факторам, меж тем как настоящие ассоциации – двигатель большинства отношений в мире – можно увидеть именно в психической сфере. Её модель в отношении к языку составила фактор становления «картины мира» ребенка и предмет настоящей работы.

«Что легенды нам о боге?» – так начинается в фильме «Бронзовая птица» песня Б. Окуджавы – В. Пожлакова; но там неясно звучит вторая строчка, в которой для большинства слушателей понятно только завершающее «мы с тобой». Что перед этим? «Если боги – мы с тобой!» – уверенно сообщает 12-летняя девочка. Другая, ее ровесница, услышала иное: «Не святые мы с тобой». Обе они были пионерками отряда, познакомившимися в летнем лагере. Но первая воспитывалась в атеистической, вторая – в верующей семье; семейное воспитание и помогло им «услышать» то, что слышать каждая из них могла. Строчка же эта – «Не слепые мы с тобой» – в оригинальном виде имеет нейтральный смысл.

Опыт, приобретаемый ребенком, оказывается неперменным контекстом всего мировосприятия, и *апперципирование* знакомого или психологически приемлемого становится важным фактором собственного миропостижения. Включается и фактор *антиципации*, благодаря которому ребенок домысливает, достраивает в отношении вещей и явлений то, что ему неизвестно. Говоря о том, что, по сути, юношей создав «Гёца фон Берлихингена», Гете впоследствии удивлялся тому, насколько точно было изображенное, исследователь замечает: «Ничего подобного он не переживал, не видел, следовательно, обладал знаниями о разнообразных человеческих судьбах по антиципации» [Арнаутов 1970: 157]. Сходная с показанной ситуация, когда фрагмент зву-

чащего музыкального произведения неясен: «Продает (?) спелые бананы». «Мулатка» – так в тексте, но 7-летней слушательнице непонятно слово, к тому же прозвучавшее в записи невнятно. Она «антиципирует», обращаясь к имеющемуся опыту: «Юннатка». А кто это, ей уже в том возрасте было известно. Нечетко произнесенное и неизвестное ребенку имя «Нельсон» становится «Мэйсоном», героем «Санта-Барбары» – одного из первых «мыльных» сериалов, который смотрела семья.

Ребенок ищет аналогии, находя зачастую примитивные и не относящиеся к сущности слова. Девочка трех лет, впервые услышав название «Фили», сразу приводит близкий оним: «Филипп Киркоров», – эта модель действует и в тех случаях, когда момент сближения слов кажется трудноуловимым и закупоренным в информационных фреймах подсознательной сферы. Тем, что извлечено из тесного эмпирического круга, ребенок «латает» лакуны в восприятии действительности, пытаясь найти аналогии, которые взрослым кажутся малосущественными.

Известны случаи, когда детские антиципации оказываются прозрениями, восстанавливающими языковую гармонию и принципы там, где они нарушаются взрослыми. Так, нередко малыши вместо «Илья-Муромец» говорят «Илья-Муровец». Такая дистантная диссимиляция случайна или естественна? Из исторических книг можно узнать, что Илья для средневековых авторов был Муравленником, Муровлянином, и даже... Муровцем. Узнаем и о том, что Илья мог быть рядом из Моровийска (на территории нынешней Брянской области), а в былинах есть вариант – «Моров». Иначе говоря, и законы языка, не зная их теоретически, дети вполне могут «ощущать», меняя то, что во взрослом словоупотреблении этим законам не соответствует. «Ребенок не виноват, – пишет К.И. Чуковский, – что в грамматике не соблюдается строгая логика. Если бы наши слова были созданы по какому-нибудь одному принципу, детские речения не казались бы нам такими забавными, они нередко «вернее» грамматики и «поправляют» ее» [Чуковский 1962: 18]. Ощущая некие логические и лингвистические модели, превращающие тормоз в «тормозило» (как *шило*, *молотило*), а почтальона – в «почтаника» (ср.: *пожарник*, *сапожник*), ребенок оперирует известными ему закономерностями, как видит он и необходимость

дистантной диссимилиации в «Муровце», по сути, воскрешая некогда существовавшую, но основательно забытую форму.

Ребенок и язык, их взаимоотношения в процессе формирования самосознающего «я» человека, – предмет исторического, психолингвистического и коммуникативно-прагматического осмысления. В этих взаимоотношениях – истоки языка, человека как языковой (речевой) личности и специфика становления «языковой картины мира» у человека. Создает ли ребенок новые слова, интерпретирует ли имеющиеся, пытается приспособить их к координатам собственного мирозидения, – эти процессы, раскрывая сущность детского эгоцентрического мышления, позволяют обратиться к механизмам и моделям, которым подчинены вся личность и всё мышление человека в целом.

Ребёнок не только комментирует увиденное или ощущаемое: он говорит о предметах и явлениях того эмпирического круга, который стал ему доступен, но говорит – в неперменном отношении к самому себе и в неперменном личностном контексте, в той или иной степени отражающемся в сказанном. «По функции, – пишет Л.С. Выготский, комментируя учение Пиаже, эгоцентрическая речь... не может быть ничем иным, как простым аккомпанементом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии» [Выготский 1996: 319]. Выготский согласен, что такая речь – «выражение эгоцентризма детской мысли»; соотношение мышления и речи ребёнка в процессе становления его самосознающего «я» – также предмет настоящей работы.

Но понимание «эгоцентрической речи» здесь касается не комментариев или «аккомпанемента», а того удивительного этапа в развитии детского языкового мышления, когда язык как сущность, заключающая в себе «слепки» явлений и представлений и воплощающая их, что характерно для раннего мышления ребёнка, уступает место пониманию языка как семиосистемы. Её знаки если и могут «воплощать» явления, то – лишь в индивидуальном восприятии ребёнка, пытавшегося «передать» всю информацию об этих явлениях в дискретных знаках языка, но к удивлению обнаружившего, что такой возможности он не имеет, и язык – не для этого.

Самосознающее «я», активно формирующееся на этом этапе,

обращено к слову – и как части «я», его выражающей, и как части объективного мира, к «я» обращённого в языке. Слово становится главным носителем взаимосвязи ребёнка с окружающим миром; от того, как оно воспринимается и какими резервами обладает, зависит «картина мира» в индивидуальном восприятии ребёнка. Носителем этой «картины» оказывается язык, сложные отношения с которым становятся важнейшим объектом анализа.

Не покушаясь на термин Пиаже, мы говорим об эгоцентризме применительно скорее не к речи, а к её истокам и интерпретациям в речемыслительной деятельности ребёнка. Поскольку же в своих аналитических комментариях мы отходим от круга представлений, связанных с собственно «эгоцентрической» речью, – здесь говорится о выделяющейся из неё речи *моноцентрической*, различные определения и характеристики которой даются при разговоре о разных этапах и формах её актуализации. Моноцентрическая речь возникает внутри эгоцентрического ментального круга, но в гораздо большей степени содержит попытку видеть не только мир внутри «я», но и объективированный мир – настолько, насколько такая объективация может быть присуща ребёнку, определяющему границы освоенного им мира.

Реликты эго- и моноцентрической речи зачастую определяют мировосприятие человека на довольно значительном жизненном отрезке; в этих реликтах может заключаться объяснение речевых и общепсихических особенностей человека; в них же – объяснение способностей, которые нередко возносят человека над окружающими в интеллектуальном развитии.

Повторимся: для ребенка данный период развития, когда слово из целостной картины становится унифицирующим знаком, – переход от мышления по модели «художника» (и соответствующего отношения к слову как образу, заключающему множество мыслей, картин и ассоциаций) к модели «дизайнера», создающего или пересоздающего слово по единому лекалу, кем-то принятому и неизменному. И если ребенок, видящий в слове произведение, относительно свободно может с этим произведением оперировать, то, превращаясь в копииста, относящегося к слову в его прагматическом осмыслении, он уже ничего в его

внешнем облике не изменяет. Эта грань, между уникальным произведением, воплощающим мировидение, и унифицирующим знаком, лишь указывающим на явление реальности, – важнейший этап в формировании личности человека, в его осмыслении мира и своей роли в нем.

ЛИТЕРАТУРА

Арnaudов М. Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1970.

Бибихин В.В. Общение без индивида // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.

Флоренский П.А. Мысль и язык // Сочинения. – Т.2. – М.: Правда, 1990.

Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: ГИДЛ, 1962.

©*Мурашов А.А., 2015*

О.Б. Сизова

(ИЛИ.РАН, Санкт-Петербург, Россия)

ЖЕСТОВАЯ И РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ¹⁵

Аннотация: В исследовании анализируются стратегии коммуникации детей с недоразвитием речи с точки зрения теории М.Томазелло об этапах становления человеческой коммуникации в фило- и онтогенезе. Обосновывается связь между механизмом речевого дизонтогенеза и выбором жестовых и речевых коммуникативных средств, выявляются причины предпочтения указательных или изобразительных жестов и взаимовлияния способности к целенаправленной регуляции вокализаций и

¹⁵ Исследование выполнено при поддержке гранта 14-18-03668 Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка