

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

становлению жестовой и речевой коммуникации.

Ключевые слова: жестовая коммуникация, недоразвитие речи, онтогенез речи, грамматика просьбы и информирования.

Современные исследования филогенеза языка приводят убедительные доказательства в пользу утверждения, что человеческий язык возник изначально в жестовой модальности. М. Томазелло, сопоставляя данные о жестовой коммуникации обезьян и о ранних этапах становления общения у детей, пришел к выводу, что человеческая коммуникация в начале своего становления в филогенезе была жестовой, сопровождающейся произвольными вокализациями, и лишь позже стала осуществляться посредством артикулируемой речи.

Изучив коммуникацию высших приматов, М. Томазелло [Томазелло 1999] пришел к выводу, что обезьяны способны только транслировать сородичам свои просьбы, скорее даже требования. Вокализации высших приматов рефлекторны и отражают только их эмоциональное состояние; они не могут произвольно регулировать, видоизменять свои вокализации. При этом приматы способны использовать разнообразные жесты, видоизменяя их и обучаясь им в процессе развития. Эти жесты делятся на 2 группы: жесты привлечения внимания: например, обезьяна с шумом кидает что-то на землю, чтобы сородич обратил внимание на нечто, необходимое первой обезьяне. Также существуют интенциональные жесты, сообщающие о намерениях. Эти жесты представляют собой неоконченные действия: обезьяна взмахивает рукой, как бы начиная бросок – это приглашение к игре. Интенциональным жестам детеныши обезьян обучаются, обнаруживая, что действие можно и не закончить, но уже получить желаемый эффект. Разумеется, обезьяны не изобретают в естественных условиях новые жесты: ритуализируется, превращается в жест именно то, что является типичной операцией в рамках стандартных взаимодействий.

Коммуникация в человеческом обществе появилась и формировалась на основе совместной деятельности, сотрудничества, что является видоспецифической особенностью человека. По мере развития коммуникации у древних людей, мнению М. Томазелло, «... жесты привлечения внимания, характерные для че-

ловекообразных обезьян, преобразовались в указательные жесты, характерные для людей» [Томазелло 1999: 204]. Изобразительные жесты, пантомимически изображающие характерные движения или строение тела объекта сообщения, возникли на основе интенциональных движений. И тот, и другой вид жестов активно используется детьми старше 12 месяцев, но по мере развития артикулируемой речи изобразительные жесты замещаются словами, а указательные жесты сохраняются в своей изначальной функции. Подобные преобразования жесты претерпели и в филогенезе: «речевые конвенции, которые люди когда-то впервые начали использовать для общения, пришли на смену не указательным жестам, а пантомиме» [Томазелло 1999: 138].

В данном исследовании предпринята попытка выяснить, к каким стратегиям коммуникации прибегают дети, у которых недоразвитыми оказываются такие предпосылки развития речевой коммуникации, как нарушение формирования социального взаимодействия (нарушения аутистического спектра) и трудности формирования артикулируемой речи (моторная алалия различных видов). Анализируются результаты продолжавшихся в течение года лонгитюдных наблюдений за развитием коммуникации у трех детей в возрасте от 3-3,5 лет. Причиной нарушения речевого развития у Лизы были нарушения аутистического спектра, у Васи и Миши – моторная алалия по афферентному (у Васи) и эфферентному (у Миши) типу [Белова-Давид 1969]. Перейдем к анализу материала.

К 3,5 годам Миша продуцировал только вокализации, любая попытка целенаправленного подражания блокировалась включением рефлексов орального автоматизма. В результате коррекционной работы удалось сформировать произношение А, затем У, формированию новых артикуляционных установок препятствовали персеверации. Однако с возникновением целенаправленного артикулирования у Миши появился и указательный жест, который использовался типичным образом: мальчик вокализацией привлекал внимание взрослого, а затем пальцем указывал направление, куда должен был посмотреть собеседник. Далее Миша ожидал комментария со стороны взрослого: например, указательным жестом мальчик привлекал внимание к своим машинкам, взрослый должен был оценить ситуацию: «Авария».

Миша показывал в сторону окна, взрослый комментировал: «Мусорка приехала». В этот же период Миша по необходимости овладел жестами согласия (однократный кивок) и отрицания (многократно мотает головой). Этими жестами он подтверждал или опровергал версию взрослого по поводу ситуации, к которой привлекал внимание Миша. Важно отметить, что все жесты Миша усвоил путем подражания, специально им не обучали.

Описанная структура взаимодействия с помощью вокализации и жестов может быть представлена в терминах структуры «топик-коммент»: вокализацией привлекается внимание к ситуации в целом, задается «топик», а указательным жестом выделяется новое, то, что должно быть сообщено, «коммент». В силу крайне ограниченных произносительных способностей Миша вынужден был прибегать к помощи взрослого для речевой реализации «коммента». При этом структура этих актов коммуникации вполне соответствует более высокому уровню развития грамматики, чем свойственная коммуникации обезьян грамматика просьбы. В общении Миши на этом этапе развития есть признаки грамматики информирования, свойственной только человеческому общению. Именно общение в человеческом социуме в рамках сотрудничества потребовало развития информирования как «непрямого обмена», выгодного не для индивидуума, а для целей совместной деятельности.

Последовательность жестов структуры «топик-коммент», подобная описанной здесь, используется, по данным М.Томазелло, глухими детьми – пользователями системы «домашних жестов» [Томазелло 1999]. Следовательно, индивидуальная история развития Миши проходила через этап жестового общения, характерного для развития человеческой коммуникации в филогенезе и воспроизводимого детьми при ограничениях в использовании звучащей речи по тем или иным причинам. Осваиваемые Мишей слова включались в освоенную коммуникативную структуру: вместо вокализации Миша в 4.4 начал использовать слово «мама» для привлечения внимания, причем, со свойственной ему склонностью к сверхгенерализациям, обращался так не только к маме, но и ко всем членам семьи. Интересно, что слово «мама» использовалось только в функции обращения.

В возрасте 3.10 зафиксировано своеобразное применение

указательного жеста. Взрослый спросил Мишу: «Кто на картинке – мальчик или девочка?». В ответ Миша показал обеими руками на себя: «это мальчик, как и я». Здесь важно отметить, что Миша всегда соглашается с утверждением взрослого о том, что на иллюстрации изображен Миша, спокойно воспринимает название словом «мама» изображений различных женщин, а не только мамы на фотографии. Представляется, что описанные факты суть проявление освоения сигнификативного значения слова, и в этом смысле показ на самого себя может быть истолкован как актуализация обобщенного значения «мальчик», обозначаемого конкретным объектом (собственно мальчиком Мишей). И если понимание того, что словом «мама» может быть обозначена любая мама, является однозначно положительным признаком сформированного обобщения, то ограничение целенаправленной коммуникации только жестовой модальностью приводит к взаимозамещениям: Миша относится к категории мальчиков, но и сам Миша оказывается означаемым для этой категории. В любом случае, способность к обобщению значения уже свойственна Мише на этом этапе развития.

Также в возрасте 3.10 отмечены указательные жесты, разграничивающие объект и субъект действия. В процессе игры Миша показывает взрослому, с какими игрушками тому следует играть (на горку, по которой поедет машина); в другой ситуации Миша указывает на взрослого, давая понять, что взрослый, а не Миша поведет игрушечного человечка по лесенке. В 4 года жесты уже складываются в высказывание: он машет взрослому из окна, а затем показывает на того пальцем, что, вероятно, означает: «прощаюсь с тобой».

Важно отметить, что за все время наблюдений Миша использовал только общепринятые жесты, самостоятельно их не изобретал. Изобразительных жестов в коммуникации мальчика отмечено не было.

В коммуникации Васи жесты были неразрывно связаны с вокализациями, а позже – с осваиваемыми словами. При этом вновь приобретенные вокализации, слова и жесты легко расширяли область своей референции. Так, освоив на занятиях слово «иди» как команду к началу движения для игрушек, Вася в 3.2 вскоре применил это слово вместе с характерным взмахом ру-

кой, чтобы прогнать маму: значение слова и жеста \approx «иди отсюда». В 3.6 вместе с пригласительным жестом самостоятельно озвучил слово **иди* при драматизации сказки «Теремок», приглашая персонаж войти в домик: \approx «иди сюда, войди».

Самостоятельно изобретенные (возможно, модифицированные при подражании в силу свойственной Васе неточности выбора артикуляции) вокализации также имеют более широкое значение, чем соответствующие конвенциональные единицы. Так, звукосочетание **мба* (вероятно, от «б[А]льшой»), всегда сопровождаемое разведением рук в стороны, используется и в значении «большой» (Какое ведро? – Вася 3.6: **мба*), и в значении «много» (Сколько сахара? – Вася 3.6: **мба*). Звукосочетание **мба* всегда окрашено интонацией нарочитого удивления и произносится низким голосом. Интересно, что антонимом для **мба* был жест складывания пальцев двух рук вместе (\approx маленький объем), сопровождаемый неясной вокализацией, реализуемой тонким голосом. Позже к этому жесту присоединился более оформленный звукокомплекс **тю-тю* (тонким голосом, \approx чуть-чуть)

Большой изобретательностью отличался Вася при обозначении любимых им инструментов: с 3.7 отмечены: **и-и/ж-ж* + жест, имитирующий пиление (=пила, хочу пилить), **т-т-т* + имитация ударов (=молоток, хочу стучать), **др-р/гр-р* + демонстрация кулака с отогнутым большим и указательным пальцем (=дрель, хочу сверлить).

Как видно из описания, Вася широко использует изобразительные жесты, изобретает их самостоятельно, причем его собственные жесты всегда мотивированы: они отображают зрительно воспринимаемые характеристики изображаемого или процесс действия с предметом. В последнем случае интерпретируемость жеста обеспечивается теми же условиями, что и понимание интенционального жеста у обезьян: изображение, начало действия обозначает желательность этого действия, получения объекта, необходимого для его осуществления. Фактически, подобными жестами обозначается вся ситуация, поэтому их значения и трактуется двояко (пила, хочу пилить).

Коммуникация Васи на раннем этапе развития строится по законам грамматики просьбы, он разнообразно и гибко использует все доступные ему средства: слова, жесты, вокализации и

их комбинации – чтобы не только манипулировать поведением взрослого, но и быть активным участником целенаправленного взаимодействия.

Наряду со склонностью к расширению области референции используемого знака, для Васи характерным оказывается длительное преобладание денотативного значения слова над сигнификативным. Так, он активно сопротивляется попыткам назвать словом «мама» изображения женщин на картинках: в ответ показывает на фото мамы и с интонацией возражения произносит: *мама! В ответ на предположение взрослого, что изображенный на картинке персонаж – это Вася, мальчик возражает: *Не! Я! - и показывает на себя. В возрасте 3.8 вновь отмечена жесткая связь между именем и объектом: сложив вместе со взрослым слог ПУ из букв и услышав от собеседника: «Вася, это ПУ», мальчик возражает, взяв более знакомую букву У в руки: *не! У-у! Возможно, в сознании Васи У – это имя конкретного объекта-буквы, и никаким преобразованиям оно не может быть подвергнуто.

Вероятно, в знаковой системе Васи соотношение между означающим и означаемым может быть описано следующим образом: обобщенное значение слова («мама» для любой мамы, а не только для моей) Васе недоступно, но имеется высокая прагматическая гибкость в использовании имеющихся коммуникативных единиц («иди» в качестве команды к началу движения /приглашения/ побуждения к прекращению контакта). Отметим, что функционирование зеркальных нейронов, обнаруженных в лобных долях, сохранных при афферентной моторной алалии (АМА), обеспечивает именно «прагматическую, допонятийную и доязыковую форму понимания» [Рицолатти 2012: 19], а задние отделы коры, с дисфункцией которых связан механизм АМА, обеспечивают формирование обобщенных категорий на основе данных гнозиса. Соответственно, у Васи обнаруживается преимущественное освоение коммуникативных средств в аспекте их прагматической нагруженности, а не систематизация посредством языковой категоризации.

У Лизы к возрасту 3.8 практически не было ни устойчивых вокализаций, используемых в стабильном контексте, ни конвенциональных слов. При этом отдельные слова могли быть слу-

чайно повторены и даже произнесены спонтанно на высоте эмоций, например: *ка (=катаюсь) во время катания на лошади. Однако добиться целенаправленного повторения этих спонтанных экспрессий не удавалось никогда. Поскольку с Лизой постоянно занимались мама и педагоги, она освоила указательный жест применительно к учебным ситуациям: могла указать на объект или картинку, о котором спрашивал взрослый. При этом инициативно, например, в контексте просьбы или указания на что-либо важное, этот жест девочкой не применялся. Также Лиза использовала многократное кивание как знак приветствия и прощания; чуть позже появился специфический ритуал прощания: поднятая рука и однократный взмах головой, сопровождаемые вокализацией: *на/ба (=пока/bye – заимствование из лексикона старшей сестры, изучавшей английский язык). В знак согласия Лиза однократно кивала головой, причем использовала этот жест и вместо повторения предложенного взрослым слова. Например, разыгрывается катание игрушек на лошадке, логопед предлагает обозначить ситуацию: «Катается», Лиза вместо повтора изо всех сил согласно кивает. В отличие от Миши, самостоятельно освоившего сходный ассортимент жестов, Лизу приходилось специально обучать всем жестам, например, пассивно наклоняя ее голову для обозначения согласия или при приветствии/прощании.

В возрасте 4.1 на фоне интенсивных занятий у Лизы появился жест отрицания: мотание головой из стороны в сторону. Впервые жест был отмечен как отрицание целостной ситуации, например, при виде пособий для нелюбимого занятия. Использовался жест и в диалоге: заметив, что Лиза очень брезгливо, двумя пальчиками берет игрушечную мышь, взрослый спрашивает: «Лиза, тебе не нравятся мышки?». Девочка в ответ отрицательно мотает головой. Как видно из описания, жест отрицания впервые стал использоваться инициативно. Подобные преобразования произошли и с указательным жестом: сначала Лиза научилась с удовольствием показывать одинаковые изображения, самостоятельно найденные среди множества картинок, демонстрируя свою познавательную активность. Затем весьма характерный случай засвидетельствовал выход коммуникативной системы Лизы на уровень грамматики информирования. Взрос-

лый продемонстрировал Лизе картинку с изображением шкафа и в качестве подкрепления указал на полку и сервант в комнате, комментируя: «Лиза, вот у тебя шкаф и вот». Лиза, вокализируя, показала в ответ на шкаф у себя *за спиной*, информируя взрослого о наличии более адекватного примера для понятия «шкаф». В этом же месяце появляется звукокомплекс *дай-дай-дай, - лепетная цепочка, сопровождаемая многократным сгибанием пальцев к ладони. Важно отметить целенаправленное использование этой коммуникативной единицы в качестве маркера просьбы. Наконец, онематопея *ам используется для обозначения процесса поедания чего-либо, сопровождаясь буквально близким поднесением предмета или картинки ко рту и даже облизыванием объекта. Два последних изобразительных жеста у Лизы недостаточно абстрагированы от непосредственного действия: если даже интенциональные жесты обезьян являются *незаконченными* действиями, то Лиза произносит *дай-дай-дай и воспроизводит жест до той поры, пока желаемый предмет действительно не окажется у нее на ладони, и действительно почти «съедает» предмет, о съедобности которого сообщает.

Таким образом, в коммуникативном репертуаре Лизы преобладают конвенциональные жесты, приобретенные путем специального научения; изобразительные жесты также приобретены путем подражания жестам окружающих, а не созданы самостоятельно. Вероятно, связь между определенным движением и его коммуникативным значением в сознании Лизы недостаточно прочна: жест или буквально воспроизводит законченное действие (как в примерах с *дай-дай-дай и *ам), или воспроизводится механически, вследствие чего может быть легко заменен другим. В возрасте 4.4 коммуникативный репертуар Лизы значительно расширился, но она легко могла, например, начав демонстрировать «как Лиза моет руки» (трет ладонь об ладонь), перейти к хлопанию – более привычному движению. Безусловно, эти явления могут быть объяснены персеверациями в двигательной сфере, но вне коммуникативной сферы моторные персеверации девочке не свойственны.

Следовательно, изобразительные жесты в репертуаре Лизы не являются, собственно, знаками: они не обозначают, а буквально воспроизводят действие, т.е. их значение недостаточно

абстрагировано от ситуации, или же, напротив, они воспроизводятся механически, эхопрактически, поскольку их значение для Лизы лишено мотивации. Тем не менее, коррекционная работа позволила вывести жестовую систему Лизы на уровень целенаправленного использования: указательные жесты стали выполнять присущую им функцию в рамках грамматики информирования. В свою очередь, расширение системы изобразительных жестов стало базой для формирования произносительной речи [Сизова 2014], что соответствует филогенетическим закономерностям, описанным М. Томазелло.

Таким образом, анализ становления коммуникации у детей с отклоняющимся развитием речи различного генеза подтверждает идею первичности жестов по отношению к артикулируемой речи: жесты сопровождаются вокализациями, делают значение вокализаций более понятным для собеседников. Параллельно возрастает степень произвольности вокализации, поскольку взрослые, опираясь на смысл изобразительного жеста, отвечают ребенку конвенциональной языковой единицей, пригодной для кодирования этого смысла, а ребенок подстраивает свою артикуляцию под характеристики предложенной взрослым единицы. Описанным путем осваивал язык Вася – ребенок с АМА, механизмом которой является дисфункция кинестетических зон задних отделов коры, препятствующая точному выбору артикуляционной позы. Используемые Васей звукокомплексы неустойчивы, что затрудняет понимание. В тоже время он активно использует жесты, не только общепринятые, но и самостоятельно изобретенные, и ему удается добиться коммуникативного успеха. Вокализации, сопровождающие жесты, преобразуются в слова: 3.7: *др-р/ер-р → 4.5 *дрель. Формирование коммуникативной системы Васи начинается с уровня грамматики просьбы, он умело использует весь коммуникативный репертуар, чтобы повлиять на собеседника. Ему необходимы изобразительные жесты, чтобы транслировать собеседнику свое желание получить то, чего нет в непосредственном поле восприятия. Зеркальные нейроны лобной коры, обеспечивающие доязыковое понимание партнера по коммуникации, возможность считывания прагматики ситуации, обнаружены не только у человека, но и в коре высших обезьян. Лобные отделы и, вероятно, области зер-

кальных нейронов, сохранены при АМА, что позволяет строить коммуникативную систему «в обход» языкового кода, используя жест и вокализацию как равносильные инструменты, а позже «считывая» в осваиваемых языковых средствах прежде всего их прагматическую значимость. Именно этот механизм позволяет легко расширять область референции осваиваемых языковых единиц, гибко приспособляя их для различных прагматических целей. В то же время третичные поля задней коры обеспечивают формирование обобщенных категорий [Лурия 2000], кодируемых средствами языка. Способность к освоению сигнификативного значения слова у Васи формируется с трудом, он пользуется языком как инструментом общения, но не обобщения.

Миша и Лиза начинают строить свою коммуникативную систему сразу с уровня грамматики информирования, поэтому основным инструментом для них является указательный жест. Выход на уровень грамматики информирования обеспечивает социальное окружение: мамы Миши и Лизы сообщали им сведения об окружающем, а получить обратную связь могли, только задавая вопросы, ответом на которые мог служить указательный жест. Но если Миша использует этот жест инициативно, вовлекая взрослого в процесс общения, то Лиза (на начальном этапе развития) может только встраивать указание в коммуникативную ситуацию, организованную взрослым. Механизм дизонтогенеза и при эфферентной моторной алалии (у Миши), и при нарушениях аутистического спектра (у Лизы) связан с лобными долями: при алалии имеется дисфункция кинетического моторного механизма, обеспечивающего переключение от одной артикуляционной установки к другой [Белова-Давид 1969]; аутистические нарушения связывают с дисфункцией зеркальных нейронов [Риццолатти 2012]. Однако дальнейшие пути развития коммуникации у Миши и Лизы различаются. Миша предпринимает попытки к структурированию ситуации с помощью крайне ограниченного ассортимента конвенциональных жестов: согласия, отрицания и указательного жеста. Он направляет внимание собеседника, подтверждает или опровергает его версии, пытается быть инициативным в общении, но крайне ограничен в средствах, поскольку реализация всякого целенаправленного движе-

ния, кроме наиболее закрепленных, может быть прервана персеверациями. Лиза же, напротив, практически не испытывает моторных ограничений, но плохо считывает прагматическую нагрузку доступных ей коммуникативных средств. Она реализует жесты как действия, не замечая, что для понимания жеста достаточно его «свернутой» репрезентации, а не полного воспроизведения (процесс, доступный детенышам приматов, обладающим системой зеркальных нейронов). В других случаях она воспроизводит жест эхопрактически, без осознания его мотивированности, в результате чего легко сбивается на иные по значению жесты, имеющие сходные моторные характеристики. При этом в коммуникативном репертуаре Лизы имеются изобразительные жесты, сопровождаемые вокализациями, в то время как у Миши их нет. Вероятно, изобразительный жест появляется только при наличии возможности сопроводить его особой вокализацией, что было доступно Васе и Лизе, и недоступно Мише. Вокализация является частью характеристики изображаемого объекта или действия и, таким образом, «вокальной» частью изобразительного жеста. Возможно, еще и поэтому словами в процессе филогенеза замещаются изобразительные, а не указательные жесты. Но важным отличием изобразительных жестов с вокализациями у Лизы и Васи была гибкость и полная самостоятельность в их использовании у Васи и подражательность вплоть до эхопраксии и жесткая ситуационная ограниченность применения у Лизы. Прагматическая гибкость является условием адекватного использования изобразительного жеста и, позже, слова.

Наконец, несмотря на выраженные артикуляционные трудности, у Миши адекватно формируется сигнификативное значение слова посредством анализа инпута. Действительно, задние отделы коры сохранены при эфферентной моторной алалии, что создает базу для формирования категорий, кодируемых посредством языковых понятий. Так, в возрасте 4 лет Миша безупречно выполнял задания на сортировку объектов по признаку принадлежности к определенным лексическим группам, а Вася в этом же возрасте испытывал трудности при дифференциации одежды и обуви. Отметим, что Лиза также без труда справлялась с подобными заданиями, но лишь при условии понимания

самой учебной ситуации. Для Лизы препятствием к выполнению были прагматические трудности, а не трудности обобщения.

Таким образом, наиболее прогностически благоприятным является путь развития, при котором ребенок начинает осваивать жесты, сопровождаемые специфическими вокализациями, в рамках грамматики просьбы. В этом случае он воспроизводит в своем онтогенезе весь филогенетический путь развития коммуникации от грамматики просьбы к грамматике информирования, осваивая все прагматические возможности различных средств коммуникации. Однако при значительном дисбалансе в развитии передних и задних отделов коры головного мозга дисфункция последних может приводить к отставанию в развитии способности к обобщению и категоризации при сохранности прагматических функций речи.

В случае, когда условия для коммуникации организуются в большей степени окружающими взрослыми, чем по инициативе самого ребенка, освоение коммуникации может сразу начинаться с этапа грамматики информирования, при этом прагматический компонент коммуникации может отставать в развитии. Такая ситуация типична при дисфункции лобных отделов коры различного генеза. Ассортимент жестов в этом случае ограничивается конвенциональным набором, усвоенным путем подражания или обучения; роль указательного жеста более значительна, чем роль изобразительных жестов.

Вероятно, для появления изобразительных жестов, как конвенциональных, так и изобретаемых самостоятельно, необходима сохранная способность к произвольным вокализациям. Вокализация является компонентом жеста, но по мере увеличения способности к ее произвольной регуляции создается база для формирования артикулируемой речи, причем жест, сопровождающий вокализацию, а позже – слово, долгое время продолжает оставаться важным компонентом в реализации коммуникативного акта.

ЛИТЕРАТУРА

Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей. // Нарушение речи у дошкольников. – М., 1969. – С.10-46.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нару-

шения при локальных поражениях мозга. – М., 2000

Риццолатти Д., Синигалья К. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания. – М., 2012

Сизова О.Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сб. статей междунар. науч.-практической конференции 18-20 сентября 2014 г. / Под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – С. 60-67

Томазелло М. Истоки человеческого общения. – М., 2011

©Сизова О.Б., 2015

С.Н. Цейтлин

(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ГРАММАТИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ДЕТСКОЙ РЕЧИ¹⁶

Аннотация: В статье рассматриваются становление индивидуальной языковой системы ребенка на примере освоения ребенком парадигматики прилагательного. Автор, анализируя детские окказиональные формы прилагательных, демонстрирует разграничение между тремя разными, хотя и имеющими точки соприкосновения, явлениями: производством формы, воспроизводством формы и ее модификацией.

Ключевые слова: прилагательное, парадигматика, компаратив, согласование, сверхгенерализация.

1. **Вступительные замечания.** Известно, что прилагательные появляются в речи ребенка значительно позднее, чем существительные и глаголы. Первые прилагательные, которые начинает употреблять ребенок, – качественные размерные (*большой, маленький*), оценочные (*хороший, плохой*) и некоторые другие.

¹⁶ Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (№ 14-18-03668) «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка»