

## РАЗДЕЛ I. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**С.Н. ЦЕЙТЛИН, Г.С. РОГОЖКИНА**

*(Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

### РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА-ИНОФОНА<sup>1</sup>

**Аннотация:** В статье рассматривается речевое поведение двух девочек-азербайджанок, которые оказались в русскоязычном детском саду в четырехлетнем возрасте. Их речь сопоставляется с речью русских детей от полутора до 3-х лет, выясняется общее и различное в речевом поведении русскоязычных и иноязычных детей. Особое внимание уделяется способам, к которым прибегают дети-инофоны, компенсируя имеющийся у них дефицит языковых средств.

**Ключевые слова:** освоение первого языка, освоение второго языка, индивидуальная языковая система, метаязыковая деятельность.

Задача нашего исследования – выяснение особенностей поведения ребенка-инофона дошкольного возраста, оказавшегося в русской речевой среде и вынужденного общаться с носителями нового для них языка, испытывая дефицит языковых средств – как лексических, так и грамматических. Основные информанты – две девочки четырехлетнего возраста, Хадижа и Самангюль. Родной язык детей – азербайджанский. Дома девочки говорят на родном языке, русский язык постигают в практике общения с русскоязычными сверстниками и взрослыми. В соответствии с общепринятой классификацией их двуязычие следует признать естественным, а не учебным. Встречи, которые проводились с ними по 40 мин. один раз в неделю и носили ха-

---

<sup>1</sup> Работа осуществляется при поддержке РГНФ – проект №13-06-0511 «Семиотическая регуляция социального поведения на различных этапах онтогенеза в современных социокультурных условиях», а также ОИФН – проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012 - 2014)

рактик непринужденной беседы, нельзя рассматривать в качестве основного источника сведений о постигаемом ими языке, они, скорее, имели диагностический и отчасти коррекционный характер. Именно диалоги экспериментатора с детьми на этих встречах с участием одного из авторов статьи, зафиксированные с помощью видеокамеры, и являются основным материалом, который лег в основу данной статьи. Он подвергался изучению в самых разных аспектах, в том числе и в аспекте речевого поведения детей. Записи осуществлялись в 2010-2012 гг. в школьном детском саду № 624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга<sup>2</sup>. Встречи проводились в свободной игровой форме. Первая встреча посвящалась знакомству с ребенком, в последующих использовалось описание предметных картинок, рассказы с опорой на картинки известным детям сказок, беседы о событиях в жизни детей. Период, отраженный в данном исследовании, отражает изменения, которые происходили в речевом поведении детей на протяжении 10 месяцев. Он может быть условно поделен на два этапа (две сессии). К первой сессии относятся записи с начала апреля до начала мая 2010 года, ко второй – с начала декабря 2010 года до начала февраля 2011 года. Девочки – ровесницы, двоюродные сестры. К началу записи им исполнилось 4 года. К этому моменту они уже несколько месяцев находились в детском саду. Обе поступили в детский сад, не зная ни одного русского слова.

Анализируется восприятие детьми русской речи, а также продуцирование текстов, на начальных этапах представляющих собой отдельные реплики-реакции, но в дальнейшем принимающих характер развернутых монологов, содержащих до 5 - 6 высказываний. Уделяется внимание разнообразным тактикам, к которым прибегает ребенок, находящийся в ситуации дефицита лексических средств и испытывающий неуверенность в правильности грамматического оформления своих высказываний. Подлежат анализу многочисленные случаи неадекватного использования языковых средств. На протяжении анализируемого

---

<sup>2</sup> Пользуемся случаем поблагодарить администрацию образовательного учреждения за содействие в осуществлении исследований.

периода, охватывающего 10 месяцев, серьезно меняется характер дискурса, создаваемого совместными усилиями взрослого и ребенка. Значительное пополнение активного и пассивного лексикона, начавшийся и набирающий все большие обороты штурм морфологии позволяют детям постепенно отказываться от использования ряда невербальных средств коммуникации, в первую очередь от тех, которые можно условно назвать пантомимами. Уменьшается число коммуникативных неудач и реакций, которые можно назвать квазикорректными (имеем в виду почти случайный выбор реакций «да» на большую часть общих вопросов)<sup>3</sup>.

В данной статье мы пытаемся наметить те основные аспекты, по которым произошли основные изменения в речевом поведении детей. В частности, внимание уделяется языковой рефлексии в самом широком ее понимании, т.е. с учетом колебаний при порождении речи, повторов языковых единиц вслед за взрослым или самоповторов, коррекции речи своей речи и речи других, и т.д. Естественно, что дети этого возраста еще не способны задавать вопросы языкового характера, но при этом их пристальное внимание к языку уже отчетливо ощущается. В работах Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1960] было показано, что двуязычные дети обладают более развитой способностью к языковой рефлексии, чем дети-монолингвы, что полностью подтверждается и нашим материалом.

Хотя мы полностью согласны с теми исследователями, которые считают, что возможности человеческого мозга почти безграничны, что они позволяют человеку овладеть не одним языком, но множеством разных языков, мы полагаем, что есть важные различия в освоении первого (родного) языка и всех последующих. Эти изменения во многом определяются возрастом, в котором началось освоение второго языка, и условиями, в которых протекает это освоение. Возраст определяет степень пла-

---

<sup>3</sup> Этот удачный термин для обозначения случаев словоупотребления, совпадающего с языковой нормой на этапе, когда еще нет свидетельств владения соответствующим языковым правилом, предложен Е.Н.Панфиловой.

стичности мозга, связанную с легкостью и быстротой формирования в нем новых нейронных связей. Как известно, чем младше ребенок, тем стремительнее протекают эти процессы, С. Пинкер справедливо называет трехлетнего ребенка гением в языке [Пинкер 2004]). Пластичность мозга уменьшается с возрастом, поэтому дети-инофоны легче справляются с освоением многих трудных языковых правил, чем инофоны-взрослые. Главным преимуществом ребенка является способность, в значительной степени утрачиваемая по мере взросления, осваивать языковые явления на уровне языкового чувства, без обращения к сложным логическим операциям. Известно, например, что в речи детей-инофонов меньше ошибок в выборе вида глагола, чем в речи инофонов-взрослых. Легче они справляются и с согласованием прилагательных с существительными по роду, чем инофоны-взрослые.

Дети, речевое поведение которых мы рассматриваем, по степени освоенности русского языка находятся на уровне приблизительно двух-трехлетнего русскоязычного ребенка, однако их интеллектуальный уровень намного выше, как и коммуникативные потребности. Они крайне заинтересованы в преодолении языкового барьера между ними и окружающими их русскоязычными сверстниками и взрослыми. Это обстоятельство не может не влиять на уровень языковой рефлексии, сопровождающей практическое освоение языка.

Несколько слов о теоретических основах нашего исследования. Мы исходим из признания врожденной способности человека конструировать в собственном сознании как первичную (родного языка), так и вторичную языковую системы при опоре на преимущественно бессознательный анализ тех речевых фактов, доступ к которым у него имеется. Мы имеем виду в первую очередь погружение в соответствующую речевую среду, возможность как воспринимать речь носителей языка, так и продуцировать речь на данном языке, приобретая соответствующий речевой опыт. В результате анализа языковых фактов, поддерживаемого речевой практикой, каждый индивид строит собственную индивидуальную языковую систему, позволяющую осуществлять речевую деятельность на данном языке. Конструируемая им языковая система включает ряд известных компо-

нентов (модулей), которые являются относительно независимыми. Мы имеем в виду фонологический, лексический, морфологический, синтаксический, дискурсивный (текстовый) модули. Индивидуальная языковая система является механизмом, позволяющим осуществлять речевую деятельность, т.е. воспринимать и производить тексты на данном языке.

Первоначально новая для ребенка русская речь представляет для инофона сплошной поток, неделимый на компоненты. В отдельных случаях он может уловить некий общий смысл услышанного, опираясь на повторяющиеся стандартные ситуации. К таким ситуациям относятся обиходные фразы речевого этикета, вопросы об имени, возрасте и т.п. Спустя некоторое время они овладевают способностью гештальтно воспроизводить эти речевые формулы в соответствующих ситуациях, но не справляются при этом с заменой каких-либо компонентов в них. В ряде случаев воспроизведение оказывается неполным – отсекается какой-то из компонентов. Так, стандартное «Кто там?» как реакция на стук в дверь превращается в «Кто?», а «Как тебя зовут?» отсекается до «Как зовут?». Часто в таких случаях обнаруживается, что понимание того или иного речевого клише было неполным, а реакция – чисто механической. Так, обе девочки, освоившие уже при первой встрече с экспериментатором правильный ответ на вопрос о своем имени, называли свои имена, когда их спрашивали о том, как зовут членов их семьи. Таким образом, и правильный ответ на вопрос об их именах следует признать «квазикорректным», в данном случае – заученным и воспроизведенным механически. Овладев через некоторое время рядом обиходных формул, они в ряде случаев могут их искажать, заменяя некоторые их компоненты, но даже сами замены являются неслучайными, свидетельствуя об их продвижении в языке. Так, Хадижа спрашивает «*Что случилось вам?*» вместо «Что случилось у вас?». Использованная ею синтаксема, представленная дательным падежом местоимения, действительно может в русском языке обозначать субъекта состояния, ср.: «Мне не спится», «Ему не повезло». Такая деформация стандартной фразы свидетельствует о том, что ребенок уже способен конструировать высказывания из синтаксем, но не овладел еще всеми нужными синтаксическими правилами, требую-

щими использования той или иной синтаксемы в определенных условиях (в данном случае этим условием является безличность предложения). Этот и подобные факты говорят о том, что на начальной стадии освоения языка высказывания воспринимаются как нечто целостное, наделенное общим смыслом, и лишь затем они осмысливаются, и отдельные их фрагменты осваиваются в качестве оперативных единиц коммуникации.

В целом же развитие идет сразу по двум линиям: гештальтное освоение целых фраз или словосочетаний с возможностью их использования в подходящих ситуациях и накопление языковых единиц – прежде всего, лексем, и грамматических моделей, регулирующих их использование в речи. При освоении языка как родного формирование лексикона и становление грамматики осуществляется во взаимной координации, при освоении языка как второго становление морфологических категорий значительно запаздывает, в этом состоит одно из важных различий между этими двумя видами речевого онтогенеза.<sup>4</sup> Именно этим обстоятельством объясняется наличие в речи инофонов большого количества аграмматичных фраз, т.е. высказываний с верно или приблизительно верно выбранной лексикой, но при этом лишенных правильного грамматического оформления. Приведем некоторые примеры из материалов второй сессии. Хадижа пересказывает сказку «Репка», раскладывая соответствующие картинки.

Хадижа: *Посадил репку дедушка. Не могла она (вместо не мог он), а потом...*

Учитель: Ну, давай с картинками. Выкладывай их. Дедушку бери. Бери репку.

Ситуация: Хадижа берет картинки.

Хадижа: *Репка, репка. Она (о дедушке) не можется репку взяться. Позвал бабушку. Что, что случилось? Не умела репку садила.* (Видимо, бабушка упрекает дедушку за то, что он не

---

<sup>4</sup> Термин «ревой онтогенез» мы используем, вслед за И.М. Румянцевой, в широком смысле слова, распространяя его на освоение не только первого, но и второго языка.

правильно посадил репку). *А потом я не умела ничего. Сейчас помогу.*

Дефицит языковых средств с успехом восполняется невербальными средствами – движениями разного рода. Использование жестов на ранних стадиях освоения языка давно отмечалось исследователями детской речи (Е.И. Исениной, Н.И. Лепской). Однако большая их часть относится к узуальным знакам, передаваемым из поколения в поколение (указательный жест, кивок головой как знак согласия, жест прощания и т.п.). Репертуар этих узуальных знаков ограничен и в большинстве случаев обусловлен традицией. Некоторая часть этих жестов, почерпнутая из общения с русскоязычными партнерами, попадает и в арсенал коммуникативных средств инофона, но при этом репертуар движений, совершаемых детьми-инофонами и несущих коммуникативную нагрузку, гораздо богаче. В каком-то смысле его можно назвать неисчерпаемым. Каждый случай неповторим и не тиражируем. Ребенок-инофон, оказавшийся в новой для него языковой среде и находящийся в ситуации постоянного взаимодействия с коллективом, стремится всеми силами компенсировать жестами и разнообразными движениями недостаток имеющихся у него языковых средств, изобретая знаки по мере необходимости. Иногда разыгрываются целые пантомимы. Отсутствие лексем, обозначающих части тела, возмещается указаниями на собственные уши, глаза и т.п. Хадижа умудряется показать на себе усы и даже хвостик, который должен принадлежать мышке. Таким способом изображаются сами предметы, их действия и признаки разного рода. Подтверждая, что они уже большие, девочки встают на цыпочки и тянут руки вверх. Такое поведение особенно характерно для первой сессии. По мере продвижения в языке роль невербальных средств в коммуникации снижается.

Что представляет собой лексикон иноязычного ребенка на начальной стадии освоения языка? Отметим ряд его характерных особенностей, отличающих его от лексикона русскоязычного ребенка-монолингва. Установление значения каждого вновь осваиваемого слова – естественное условие формирования ментального лексикона как внутреннего достояния индивида (термин А.А. Залевской). Оно достигается путем генерализации –

обобщения круга референтов, с которыми соотносится слово в разных ситуациях и контекстах.

Поскольку в данном случае, если речь идет об инофоне, язык приобретается путем настоящего штурма, и соответствующей речевой практики у инофонов часто оказывается недостаточно, многие обобщения делаются с перехлестом, возникает временное расширение референции лексем, именуемое обычно сверхгенерализацией. Ребенку-инофону не хватает опыта для серьезного обобщения, вследствие чего некоторые дифференциальные семы, входящие в семантическую структуру слова, называются им не освоены. Так, обе девочки сначала называют ботинками любую обувь, в том числе босоножки и тапочки, а спустя некоторое время в такой же функции своего рода гиперонима выступает слово «тапки». Замечено, что не только Хадижа и Самангюль, но и другие маленькие азербайджанцы смешивают слова «окно» и «зеркало». Сверхгенерализация охватывает не только существительные, но глаголы, а также прилагательные. Слово «некрасивый» используется детьми применительно к различным отрицательным ситуациям: так, некрасивой была названа неудобная лестница. Глагол «уйти» в течение определенного времени используется в значении «исчезнуть». Пересказывая сказку «Колобок», Хадижа произносит от лица бабушки: *«Ой, где она? Где наша хлеб? Дедушка, ушла наша хлеб»*. Хлебом в данном случае именуется Колобок.

При этом очевидно, что в ряде случаев сверхгенерализация, обнаруживаемая в речи детей, оказывается вынужденной. Ребенок понимает, что используемое им слово не является вполне адекватным требуемому смыслу, но, за неимением лучшего средства, пользуется тем, которое уже есть в его лексиконе. Подобное поведение свойственно и взрослым инофонам, оно характерно для любого вида речевого онтогенеза. От случаев подлинной сверхгенерализации оно отличается тем, что проявляется только при продуцировании речи, но не при ее восприятии. В подобных случаях речь идет не о специфике значения той или иной лексемы в рамках индивидуальной языковой системы инофона, а о проблемах, возникающих, скорее, при порождении высказывания, т.е., если пользоваться терминологией Н. Хомского, относятся к сфере *performance*, а не *competence*. Иногда



нужная лексема имеется в пассивном лексиконе, но доступ к ней по тем или иным причинам оказывается затрудненным. Подобное явление применительно к освоению языка как первого (родного) отмечала Ив Кларк.

Вследствие отсутствия нужной лексемы в индивидуальном лексиконе или затрудненности доступа к ней дети-инофоны часто прибегают к использованию гиперонима. Хотя при этом не возникает очевидной ошибки, но все же способ выражения является в ряде случаев не вполне естественным для русского языка. Семиологическая природа таких замен понятна – оказывается обозначенной интегральная сема, объединяющая круг родственных лексем, но не актуализируются семы дифференциальные. Так, при пересказе сказки «Колобок» обе девочки употребляют глагол «сделать» вместо незнакомого им «испечь». При этом новое и необычное для них слово «колобок» они заменяют на приблизительно подходящее «хлеб» (см. выше) или «хлебушек»: «*Ой, бабушка, мне сделай, пожалуйста, хлебушку!*» (вместо *испеки*).

Во время первой из двух сессий девочки путают цветовые обозначения. Вряд ли можно видеть в подобных случаях фактическую ошибку, обусловленную неспособностью разграничивать цвет предметов (это было бы необычно в их возрасте), к тому же в отдельном эксперименте проверялась их способность группировать предметы по цветовому признаку. Подобное явление зафиксировано и при освоении языка как первого: верно определяя тематическую группу, многие из детей раннего возраста затрудняются в обозначении цветового признака.

В сфере параметрических прилагательных отмечено предпочтение прилагательных так наз. совокупного размера («большой» и «маленький») при отсутствии дифференциации по таким параметрам, как высота, ширина и пр. Так, высокое дерево Хадиджа называет большим. В этом и многих подобных случаях, более отчетливо выявляющихся во второй сессии, можно говорить не о неверном, а о не совсем точном употреблении лексем.

Хорошо известно, что самым сложным для освоения языковым модулем является русская морфология. Она представляет известные сложности и для русскоязычного ребенка, но сложности эти лежат преимущественно в разных плоскостях. Об их ха-

рактуре можно судить по совершаемым детьми ошибкам. Эти ошибки могут касаться выбора граммы из числа составляющих морфологическую категорию или проявляться в конструировании форм, отсутствующих в языке. Первые можно назвать семантическими, вторые – формальными. Если русскоязычным детям свойственен преимущественно второй тип ошибок: они часто конструируют словоформы, отсутствующие в конвенциональном языке на уровне его нормы, но предусмотренные языковой системой, то для иноязычных детей проблему на рассматриваемой нами ранней стадии освоения языка представляет в первую очередь сам выбор граммы: падежа существительного, времени или лица глагола, рода согласуемого с существительным прилагательного и т.п. Лишь продвинутый в языковом отношении инофон способен совершать конструктивные ошибки, свойственные русскоязычным детям. Это можно объяснить внутрисистемным характером данных ошибок, обусловленным иерархическим устройством самой языковой системы и закономерностями освоения правил – от общих, прототипических, к частным, лексически обусловленным (см. подробнее [Цейтлин 2009]). В речи Хадижи и Самангюль конструктивные ошибки встречаются крайне редко, некоторые из них совпадают с типичными ошибками русскоязычных детей, другие же можно назвать специфическими («можила» вместо «могла», «будила» вместо «была», «пий» вместо «пей»). Но даже и эти странные ошибки порождены особенностями русского языка и представляют собой проявление внутриязыковой (системной) референции. Конструктивные ошибки неизбежны при любом типе речевого онтогенеза, но появляются они лишь тогда, когда морфологические категории освоены хотя бы на базовом их уровне. Период становления речи у наших информантов, который мы рассматриваем, представляет собой своего рода переход к базовому уровню, который и на этапе, зафиксированном материалами второй сессии, еще не является полностью завершенным<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Разумеется, различные морфологические категории русского языка представляют разную степень сложности для освоения, в данном случае мы вынуждены отвлечься от этих деталей. К числу наиболее

Характерно, что на ранних стадиях исследуемого нами периода мы отметили интересное явление, не зафиксированное нами в речи маленьких русскоязычных детей: на пути от замороженных словоформ, используемых на этапе, когда дети еще не могли владеть их функциями, девочки произносили некоторые словоформы в редуцированном виде, урезая концы словоформ, которые несут основную грамматическую информацию – они как будто чувствовали, что форма должна иметь какие-то элементы, определяющие ее грамматическую специфику, но при этом еще не могли нащупать правильного форманта. Можно думать, что это явление, не свойственное маленьким русскоязычным детям, свидетельствует о более высоком уровне языковой рефлексии, свойственной инофонам. Приведем некоторые примеры. При этом у Хадижи эта тактика проявляется применительно к словоформам существительного, а у Самангюль – применительно к словоформам глагола.

На протяжении наблюдаемого нами периода произошли знаменательные изменения, касающиеся, прежде всего, морфологического компонента языковой системы. В апреле-мае 2010 года в речи детей чрезвычайно редко встречались косвенные падежи существительных, существительные часто использовались в форме именительного падежа даже в сочетаниях с предлогами, что в принципе совершенно исключено в речи русскоязычных детей («*в группа*» вместо «в группе», «*надо с мама гулять*») и т.п. Интересно, что даже при повторении высказывания взрослого, содержащего форму какого-либо из косвенных падежей, ребенок заменял эту форму на более знакомую ему форму именительного падежа.

Экс.: Чем мы ручки моем?

(Хадижа молчит)

Экс.: Мылом?

Хадижа: *Мыло.*

---

простых для освоения относится, например, категория числа существительных, свидетельством ее освоения на базовом уровне могут служить некоторые факты, зафиксированные уже на первой сессии.

Это подтверждает справедливость наблюдений, сделанных в свое время американскими авторами, утверждающими, что ребенок способен повторить только то, что уже имеется в его собственной языковой системе. Становится очевидно, что ребенок контролирует свою речь, отнюдь не копируя механически звукового ряда, т.е. не следует тактике говорящего попугая. Он ищет в своей языковой системе соответствия тому, что требуется произнести, и если не находит, то и не повторяет фразы взрослого или повторяет в соответствии со своими грамматическими представлениями. Что касается глагола, то в данном случае поведение русскоязычного и иноязычного ребенка совершенно различно. Если для многих русских детей характерно использование формы инфинитива как некоего универсального временного заменителя всех других глагольных форм (см. [Пупынин 1996]), то обе девочки предпочитали форму императива: «*Бабушка садись*» вместо «Бабушка сидит», «*Кашка ешь*» вместо «Кашку ест». «*Ручка вот так рисуй*» вместо «Ручкой вот так рисуем» и т.п. Очевидно, это именно та форма, которая чаще других звучит в детском саду, поскольку и воспитатели стремятся с ее помощью регулировать поведение детей, и сами дети часто используют ее в общении друг с другом.

Дети довольно быстро научились менять форму лица глагола в репликах-реакциях. В течение одного дня встречались реплики с заменой лица и без такой замены.

Экс.: Ты давно живешь в Петербурге? Не помнишь?

Хадижа: *Не помнишь.*

В тот же день встретилось и «*Не помню*».

Русские дети также проходят этот процесс перехода от «эхо-реплик» к использованию правильных реакций с формами 1 лица. Однако наблюдается знаменательное отличие от процессов постижения языка русскоязычными детьми. В речи русских детей абсолютно исключены сочетания типа «Я идет» или «Он говоришь». В речи инофонов они встречаются. Мы объясняем это следующими двумя обстоятельствами. Регулятором процесса освоения персонального дейксиса являются когнитивные процессы – осознание так наз. речевых ролей (говорящий, собеседник, лицо, не участвующее в коммуникации). Поэтому, когда когнитивный механизм, связанный с переходом на регистр пер-

сонального дейксиса, включается, происходят изменения сразу в нескольких языковых областях: появляются личные и лично-притяжательные местоимения, а также адекватно речевой ситуации выбранные формы лица глагола. Для ребенка-инофона, уже владеющего средствами выражения персонального дейксиса на родном языке, требуется включение иных механизмов, которые касаются формальных способов передачи данных значений с помощью нового для них языкового кода, что вызывает определенные трудности. Возникает ли непосредственное кодирование или совершается перекодирование с одного языкового кода на другой – это предстоит еще выяснить. Другим обстоятельством, которое объясняет отмеченное выше различие, является привычная для носителя русского языка ориентированность на синтагматику и отсутствие таковой у инофонов, в родном языке которых синтагматические связи на формальном уровне отсутствуют или играют меньшую роль.

Необходимость выражать достаточно разнообразные и сложные в соответствии с потребностями коммуникации смыслы приводит к тому, что иноязычные дети оказываются вынужденными конструировать достаточно длинные по составу компонентов высказывания, выбирая (в основном – правильно или приблизительно правильно) лексемы, используя при этом те их формы, которые уже имеются в их имплицитной памяти, часто абсолютно не соответствующие грамматической функции этих лексем в данном контексте. В некоторых случаях они даже переступают через частеречные границы. Так, Самангюль использует «мой» в значении «я».

По мере погружения в русскоязычную среду расширяется лексикон, уточняются грамматические правила, осуществляется так наз. лексико-грамматическая координация, т.е. определяется сфера действия грамматических правил применительно к лексико-грамматическим разрядам и отдельным лексемам.

Мы не имеем возможности подробно останавливаться в рамках данной статьи на особенностях освоения иноязычными детьми синтаксиса. Отметим только одно явление – специфику однословных высказываний, которые в ряде случаев используются для обозначения достаточно сложных ситуаций. Нельзя сказать, что они, подобно маленьким русскоязычным монолин-

грам, проходят этап однословных высказываний – обстоятельство, в которых они оказываются, требуют от них выражения более сложных смыслов, так что они почти с самого начала пытаются строить сложные конструкции из освоенных, но грамматически не обработанных лексем, однако в этих высказываниях ощущается эллипсис необходимых компонентов, что затрудняет их понимание. Предложения, редуцированные до одного слова, – особая разновидность таких высказываний. Естественно, что они могут получить правильную интерпретацию только в соответствующем контексте.

Коренным образом изменился на протяжении этого периода диалогический дискурс. Детям стали доступными многие вопросы, которых они не понимали вначале, прежде всего, актантного характера. Сократилось число неосмысленных «да» при ответе на любой вопрос, в том числе и не понятый ребенком. Можно условно назвать эту тактику всепоглощающим конформизмом.

Следует отметить разнообразные тактики детей, которые можно объединить под одним общим названием тактик поддержания диалога. Стремление каким-либо образом отреагировать на любой вопрос иногда приводит к курьезным реакциям. Так, одна из девочек, на вопрос о том, какой у нее папа, ответила: «Большой». Услышав вопрос: «А еще какой?» стала изображать на пальцах процесс вязания, при этом отрицательно качая головой. Это должно было означать, что папа не умеет вязать, как бабушка.

Хадижа часто говорит о наличии или отсутствии какого-то качества у Самангюль: «*А Самангюль тоже умеет*» или «*Самангюль не умеет*» – просто для того, чтобы попрактиковаться в языке. Это позволяет использовать уже опробованные в предыдущей реплике средства без риска совершить ошибку. Можно также отметить особую тактику тиражирования грамматического образца на новом лексическом материале. Таким образом совершается так наз. «самонаучение языку» (термин Н.И. Жинкина).

С возрастом уменьшается число коммуникативных неудач – отчасти потому, что у детей появляется больше возможностей выразить мысль понятным для собеседника способом.

Особо следует отметить развитие языковой рефлексии, сопровождающее процесс освоения языка. Одна из девочек, Хадижа, повторяет некоторую часть слов вслед за экспериментатором. Анализ показывает, что это именно те слова, которых еще нет в ее активном лексиконе. В ряде случаев можно отметить, что это новое слово появляется в составе ее высказывания в тот же самый день, когда она его услышала и повторила. Хадижа вообще демонстрирует повышенный интерес к языковым явлениям. Так, во время первой встречи она замечает некоторое звуковое сходство слов «усы» и «уши» и указывает на это следующим образом:

Экс.: Какой папа?

Хадижа: (показывает на себе, что у «папы» – мужчины на картинке – усы).

Экс.: С усиками, да. У папы есть усы.

Хадижа: *Ухи* (показывает на свои уши).

Когда заходит речь о цветовых обозначениях, она по собственной инициативе ищет предметы подобного цвета, чтобы закрепить в сознании референцию прилагательных. Подобным образом она поступает, когда выясняется, что до этого неверно понимала сферу референции слова «цветок» (называла цветком дерево на картинке). Она начинает искать цветы и деревья на различных изображениях в книжках. Во время второй сессии она часто спрашивает: «Правильно я говорю?». Интересен следующий разговор. Девочки переодеваются в раздевалке.

Самангюль: *Я уже закончилась.*

Хадижа: *Закончилась. А я закончила.*

Экс.: Что закончилось?

Хадижа: *Самангюль закончилась, а я закончила.*

Она явно хочет показать, что говорит правильно, а Самангюль – нет.

В речи Хадижи уже встречаются самостоятельно сделанные исправления. Так, она говорит о своем новорожденном брате: «*А мой брат еще маленькая..*» и тут же: «*А вот так еще маленький*» (показывает). Самангюль, не столь внимательная к языковым явлениям, заметила звуковое сходство слов «мышка» и «мишка».

Мы не имели возможности в небольшой статье рассмотреть многих особенностей речевого поведения иноязычных детей. Отметим, завершая нашу статью, что отечественная психолингвистика явно уделяет недостаточно внимания такой важнейшей и крайне актуальной проблеме, как освоение русского языка как второго в детском возрасте. Следует согласиться с А.А. Залевской в том, что данная научная дисциплина в нашей стране делает только первые шаги, хотя изучение двуязычия, особенно детского, крайне актуально в настоящее время не только в теоретическом, но и в практическом отношении.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Имедадзе Н.В.* К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии, 1960, №1.

*Пинкер С.* Язык как инстинкт. – М., 2004.

*Пупынин Ю.А.* Усвоение русских глагольных форм ребенком // Вопросы языкознания. 1996, №3.

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

©Цейтлин С.Н., 2013

©Рогожкина Г.С., 2013