

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Г.Р. ДОБРОВА

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

ЕСТЬ ЛИ СВЯЗЬ МЕЖДУ ОСОБЕННОСТЯМИ ОСВОЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ АСПЕКТАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА?

Аннотация: В статье анализируются различные особенности освоения фонетической системы детьми – наличие/отсутствие фонетического постоянства в субституции согласных и упрощении кластеров, склонность/несклонность к слоговой элизии, метатезису. Выявляется связь между анализируемыми особенностями освоения ребенком фонетики и психолингвистическими аспектами его речевого развития – референциальной / экспрессивной стратегией освоения языка и др.

Ключевые слова: субституция звуков, упрощение кластеров, метатезис, фонетическое постоянство, референциальные дети, экспрессивные дети

Говоря о психолингвистических аспектах речевого онтогенеза, чаще всего фиксируют внимание на метаязыковой деятельности ребенка и на особенностях постижения им лексической семантики – тех областях речевого онтогенеза, связь которых с психолингвистическими аспектами речевого развития абсолютно очевидна. В данной же статье мы попытаемся показать, что даже кажущиеся более «формальными» области речевого онтогенеза тоже напрямую связаны с психолингвистическими аспектами становления языковой личности.

Так, освоение ребенком фонетической системы родного языка представляется обычно наименее связанным с психолингвистическими и тем более психологическими проблемами речевого онтогенеза: обычно превалирует точка зрения, согласно которой онтогенез фонетической системы, освоение детьми звуковой стороны речи существует изолированно, вне зависимости от других областей речевого онтогенеза. На первый взгляд, дейст-

вительно, представляется, что это справедливо: как могут быть связаны особенности постижения грамматики и тем более богатство лексикона, способность к «размышлениям о языке», с одной стороны, и «формальная» оформленность речи ребенка (например, особенности субституции согласных звуков) – с другой.

Тем не менее, такой взгляд на речевое развитие ребенка представляется нам поверхностным: да, наверное, нет непосредственной связи между, например, склонностью к лексико-семантическим сверхгенерализациям и наличием «фонетического постоянства» в упрощении кластеров. Однако, как мы полагаем, и то, и другое является отражением общих психолингвистических особенностей речевого развития ребенка, т.е. названные факторы связаны не напрямую, а опосредованно – как различные проявления единой «первопричины». Разумеется, не следует искать простых связей и соответствий (типа «если ребенок способен заменить слово синонимом, значит он рано начнет произносить звук [p]») – это было бы просто наивно. Речь идет о существенно более сложном анализе различных аспектов речевого развития и значительно более сложных связях между ними.

Говоря об освоении детьми звуковой стороны речи, мы обычно имеем в виду прежде всего субституцию звуков (в первую очередь – согласных) и специфическое действие фонетических закономерностей в детской речи: наличие не только контактной, но и дистантной ассимиляции, причем не только регрессивной, но и прогрессивной; более всеобъемлющее, чем в речи взрослых, упрощение кластеров; наличие слоговой элизии; тенденцию к конечному открытому слогу и метатезису (подробнее об этом см. [Доброва 2011]).

В данном случае остановимся только на тех особенностях освоения детьми фонетической системы языка, которые, как нам представляется, в наибольшей степени связаны с психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка, – на субституции, упрощении кластеров, слоговой элизии и метатезисе.

Для начала поясним, что мы подразумеваем под каждой из названных особенностей.

Итак, субституты звуков в детской речи.

Ребенку, который не умеет еще произносить многие звуки (а то и большую часть звуков), удастся говорить именно потому, что он заменяет звуки, употребляет на месте тех звуков, артикулировать которые еще не умеет, другие, произносить которые он уже научился. Конечно, в некоторых случаях ребенок может просто опускать звуки (например, звук [р] – [као́ва] ‘корова’). Однако если он будет поступать со всеми сложными для него звуками одинаково (опускать их), то речь его будет непонятна окружающим. Ведь речь появляется у ребенка вследствие возникновения коммуникативных потребностей, соответственно, ребенку нужно, чтобы его поняли. Именно поэтому сложные для произношения звуки ребенок чаще всего заменяет – такими, какие уже может произнести. Как известно, тот звук, который возникает на месте «трудного» для ребенка звука, называется его субститутом, а сам процесс замены не артикулируемого еще звука другим, уже артикулируемым, называется субституцией.

Обычно звуки заменяются таким образом, что какая-то часть артикуляционных признаков сохраняется, т.е. звуки заменяются такими, у которых какая-то часть артикуляционных признаков – такая же, как у заменяемого звука, а какие-то артикуляционные признаки – разные.

В качестве примера рассмотрим очень характерную для детской речи субституцию звука [р] звуком [л]. У этих звуков – следующие общие артикуляционные признаки: оба они по активному действующему органу – переднеязычные; по работе голосовых связок оба не характеризуются, т.к. являются сонорными; по положению средней части спинки языка оба они твердые, по положению небной занавески – оба ротовые. В таком случае, какие же артикуляционные признаки различают [р] и [л]? Только один признак – у них различный способ образования: [р] – дрожащий, а [л] – щелевой (боковой). Если же мы при этом учтем, что в артикуляции звука [р] именно способ образования – дрожание – сложен для ребенка на раннем этапе, станет понятно, почему [л] – самый типичный субститут звука [р].

Говоря о субституции детьми согласных, следует учитывать, что чем меньшее количество артикуляционных признаков различает заменяемый звук и его субститут, тем лучше. И действительно: чем меньше разница, тем легче ее будет преодолеть.

Субституты звуков можно условно подразделить на два типа: 1) когда звук заменяется звуком, которого нет в фонетической системе данного языка, и 2) когда звук заменяется звуком, в принципе имеющимся в данном языке.

К субститутам первого типа можно отнести, например, замену звука [p] звуком [ɾ] картавым; замену звука [в] звуком, похожим на [w] ([в] билабиальным – губно-губным вместо губно-зубного); замену [л] (щелевого бокового) звуком [л] – щелевым срединным (когда язык не прижимается к границе верхних зубов и альвеол, вследствие чего воздушная струя проходит не по бокам, а посередине).

К субститутам второго типа можно отнести свойственные очень многим детям замены твердых согласных их мягкими парами (типа [с'óс'а] 'соска' – [с'] вместо [с]). Вместе с тем дети часто заменяют твердые согласные не мягкими, а полумягкими (типа [с'óс'а] 'соска' – [с'] вместо [с]), тогда это субституты не второго, а первого типа, поскольку полумягких в русском языке в норме нет.

Наиболее часто субституты второго типа в детской речи имеют двухфокусные, аффрикаты (из которых один, кстати, тоже – двухфокусный) и дрожащие.

При этом субститут – это своего рода постоянный заместитель звука: не в том смысле, что он не меняется с возрастом ребенка, а в том, что именно он возникает на месте данного звука – независимо от позиции в слове.

Упрощение кластеров. В речи всех людей, не только детей, но и взрослых, существует такая закономерность, суть которой заключается в том, что сочетания согласных (кластеры) во многих случаях не произносятся полностью, а упрощаются, т.е. на месте, где должно было бы звучать подряд 4 согласных, звучат только 3, а на месте, где должно было бы звучать подряд 3 согласных, – 2: в слове «здравствуйте» звучит не [фств], а [ств], в слове «лестница» – не [стн'], а [с'н'] и т.д. В детской речи присутствуют и такие упрощения кластеров – когда вместо четырех согласных подряд звучат три, а вместо трех – два. Однако в детской речи эта фонетическая закономерность (как и некоторые другие) действует более широко, распространяется на более широкий круг явлений, чем в речи взрослых. В детской речи

нередко сокращаются и более короткие кластеры: вместо двух согласных подряд произносится один¹⁸. Например, ребенок может произнести [кал'эта] ('котлета'), [с'эк] ('снег') и т.п.

Возникает вопрос: носят ли такие упрощения в детской речи случайный характер или же здесь есть какие-то постоянные, регулярные особенности, зависимости, какой именно звук в какой именно комбинации звуков выпадет с наибольшей вероятностью? По-видимому, некоторые регулярно действующие зависимости здесь существуют.

Во-первых, чаще всего сокращаются кластеры, в которых второй согласный – смычный взрывной. В таких кластерах первый звук детьми не произносится: [д'эс'] ('здесь').

Во-вторых, если первый звук – смычный, он обычно сохраняется: [к'убок] ('клубок'). Однако если в кластере подряд следуют два смычных согласных, то сохраняется обычно второй [н'ига] ('книга').

В-третьих, если в кластере оба согласных – щелевые, то может выпасть как первый, так и второй, но если один из них – шумный, а другой – сонорный, то выпадает обычно сонорный: [паз'от] ('ползет').

С рассмотренной закономерностью – упрощением кластеров – можно соотнести и другую фонетическую закономерность – слоговую элизию, заключающуюся в сокращении количества слогов в многосложных словах. Что общего у упрощения кластеров и слоговой элизии? Общее – то, что в обоих случаях происходит некое упрощение. Только если в первом случае упрощается кластер («кусочек» слова), то во втором – упрощается

¹⁸ Справедливости ради, отметим, что и в разговорной речи взрослых, особенно в просторечии, также иногда наблюдается сокращение более коротких кластеров – на месте двух согласных подряд произносится лишь один: в устной речи можно услышать и [с'кока] ('сколько'), и [ст'кока] ('столько'), и [уд'и] ('уйди'), и т.п. Разумеется, сокращение в детской речи кластеров, состоящих всего из двух согласных, – вовсе не влияние разговорной речи взрослых: не только в упрощении кластеров, но и во многих других случаях (не только в области фонетики) в детской речи наблюдаются явления, сходные с разговорной речью взрослых. Это объясняется общими порождающими причинами – например, стремлением к так называемой симплификации, к максимально возможному упрощению.

слоговая структура слова. Объединяет эти две закономерности общая порождающая причина: и то, и другое происходит потому, что ребенку, в силу естественного возрастного неумения, еще просто сложно верно произнести в чем-то сложные для него слова (в первом случае присутствует слишком сложный для детской артикуляции кластер, во втором – слишком много слогов), и ребенок упрощает слово, делая его реальным для своей еще не совершенной артикуляции.

Какие же слоги «выбрасываются» детьми при слоговой элизии? По наблюдениям А.Н. Гвоздева [Гвоздев 2007: 47-148], чаще всего детьми упрощаются начальные слоги в слове: [б'ўраг'] ('собирать') «Пойдем яблочков бирать», – говорил Женья Гвоздев (2.2.14).

Однако имеются наблюдения, что достаточно вероятно и выпадение слогов в середине слова: [кадас'ўк] ('карандашик'), [п'ўб'ўајус'] ('перебираюсь'). Навряд ли было бы продуктивно спорить по данному вопросу: во-первых, то, какой по порядку слог выпадет, зависит от ударения (ударные слоги обычно – но не всегда – остаются). Во-вторых, возможно, многое зависит от детей: у кого-то чаще выпадает первый (безударный) слог, у кого-то – безударный слог в середине слова. Но даже и в речи Женьи Гвоздева, на основании анализа которой А.Н. Гвоздев и утверждал, что дети обычно сокращают первый слог в слове, также можно найти примеры, когда «выбрасывается» слог из середины слова: например, [какбл'цўка] ('колокольчик').

Наконец, последняя фонетическая закономерность, на которой мы остановимся, – метатезис (перестановка звуков или слогов в слове): [б'ўтўр'ўтка] ('табурета'), [м'сал'ўт] ('самолет'), [к'ркад'ўл] (крокодил) и т.п.

Может возникнуть вопрос: не простые ли это оговорки? Ведь такие ошибки, оговорки иногда встречаются и в речи взрослых. Все-таки, наверное, в детской речи это не просто оговорки. Во-первых, в детской речи это явление распространено существенно больше, чем в речи взрослых. Во-вторых, это явление в детской речи, по-видимому, имеет под собой какую-то психологическую или даже физиологическую почву (на чем мы подробнее остановимся ниже).

Какова же связь между отмеченными особенностями освоения детьми звуковой стороны речи – и психолингвистическими аспектами их речевого развития?

Начнем с субституции. Как отмечалось выше, субститутами данного звука могут быть разные звуки, и характер этих субститутов мало о чем может свидетельствовать в плане психолингвистических особенностей развития данного ребенка. Разве что количество артикуляционных различий между требуемым в узусе звуком и его субститутотом в какой-то степени может свидетельствовать об этапе речевого развития, на котором в данный момент находится ребенок. Так, если ребенок заменяет звук [ж] звуком [с'] – это более ранний этап, чем когда звук [ж] начинает заменяться звуком [з] (именно эту эволюцию в субституции [ж] можно, кстати, проследить в речи Жени Гвоздева), что вполне объяснимо логически: [с'] от [ж] отличаются три артикуляционных признака (различие не только между двухфокусными и однофокусными, но и между звонкими и глухими, а также твердыми и мягкими), а [з] от [ж] – только один (однофокусный/двухфокусный), а чем меньше различий, тем легче их преодолеть. Однако это различие все-таки не стоит, наверное, считать связанным с собственно психолингвистическими аспектами речевого онтогенеза, поскольку выявление показателей этапов – это не выявление особенностей (подчеркнем это слово) развития.

Другое дело – наличие фонетического постоянства в субституции согласных. Выше мы указывали, что под субститутотом понимается постоянный заменитель – не в том смысле, что он сохраняется в речи данного ребенка на всех этапах речевого развития, а в том смысле, что на данном этапе субститутотом является именно он – вне зависимости от фонетической позиции в слове. Между тем в сказанном наиболее значима и точна последняя часть, а первая требует уточнения: не у всех детей на каждом данном этапе у данного звука – всегда только один и тот же субститут. На самом деле, «строго по формуле» вообще почти никогда не бывает – в первую очередь в силу того, что, как мы полагаем, речь каждого ребенка представляет собой не просто совокупность сменяющихся друг друга временных языковых систем, а более сложную неразрывную «спираль» переходов от

одной временной языковой системы к другой, что предполагает сосуществование на каждом «витке» не только показателей данной (актуальной для настоящего этапа) системы, но и следов предшествующей и/или предшествующих систем. Иными словами, если говорить конкретно о субституции, то указанное может проявиться в сосуществовании на каком-то этапе развития, например, у звука [р] не только [л] в качестве субститута, но и «доставшегося в наследство» от предыдущего этапа, предыдущей временной фонетической системы субститута [л'].

Однако сосуществование на данном конкретном этапе речевого развития ребенка одновременно нескольких субститутов одного и того же звука может иметь и другую природу, обусловленную не постепенностью смены этапов, а психолингвистическими особенностями речевого развития данного индивида. Так, нам встречались дети, которые на протяжении относительно долгого времени заменяли трудный для них звук [ч'] и звуком [с'], и звуком [т'], и «нулем звука» (пропуском согласного), и вообще какими-то «странными» (по-видимому, достаточно случайно «подвернувшимися») звуками. При этом у таких детей на протяжении десятиминутной видеозаписи фиксируются самые различные варианты субституции одного и того же звука, и происходит это не только в аналогичных фонетических позициях в слове, но даже и в одних и тех же словах – иногда буквально в течение одной минуты. Интересно, что у этих детей практически всегда такое непостоянство субституции касается субститутов не только одного звука, но и всех или почти всех остальных, которые он на данный момент не произносит. Вместе с тем, у других детей субститут – гораздо более постоянен. Он практически всегда один и тот же (конечно, в данный момент речевого развития). Любопытно, что у этих детей, если и встречается на каком-то этапе речевого развития сосуществование «актуального» субститута и субститута, отражающего предшествующий период, то эти «старые» субституты быстро исчезают.

Иными словами, среди детей встречаются дети, для которых характерно так называемое фонетическое непостоянство в субституции, и дети, для которых, напротив, характерно фонетиче-

ское постоянство в субституции (разумеется, имеются и «промежуточные» дети).

Еще более интересным оказывается рассмотренное выше различие в постоянстве/непостоянстве субституции звуков, если сравнить его (у тех же двух «групп» детей) с наличием или отсутствием фонетического постоянства в упрощении кластеров. У тех детей, у которых наблюдается фонетическое непостоянство в субституции, наблюдается и фонетическое непостоянство в упрощении кластеров. Эти дети склонны к вариативности упрощения одного и того же кластера – даже в одном и том же слове, даже на протяжении нескольких минут. Так, приведем факты из записей речи девочки Насти (один и тот же этап речевого развития): [к]убничка, [л']убитька (клубничка), я[бл]око, я[б]око (яблоко), [п]атье (платье). Как видим, из 5-ти случаев, когда следовало воспроизвести кластер «смычный взрывной + щелевой боковой» в одном случае ребенок вообще не упростил кластер, воспроизвел его целиком, в одном – выкинул смычный взрывной, в трех – выкинул, напротив, [л]. При этом склонность к непостоянству в упрощении кластеров выражалась у этого ребенка и в том, что одно и то же слово, как можно видеть, воспроизводилось по-разному.

Сравним этого с ребенка с другим – с Максимом. Ниже выписки из записей его речи (тоже – на протяжении одного и того же этапа речевого развития): [п]атье (платье) – 3 раза, [п]ацет (плачет) – 2 раза, [к]убицка (клубничка), [г]упий (глупый). Как видим, во всех 7-и случаях, требовавших воспроизведения того же кластера (смычный взрывной + щелевой боковой), этот ребенок поступал единообразно – выкидывал [л].

Наконец, у тех же самых детей, у которых наблюдалось фонетическое постоянство и в субституции согласных, и в упрощении кластеров, наблюдается еще и отчетливая склонность к слоговой элизии. И, напротив, для тех детей, для которых характерно фонетическое непостоянство и в субституции согласных, и в упрощении кластеров, слоговая элизия характерна в значительно меньшей степени. Сравним выписки из записей речи двух детей. Женя Гвоздев (1.11): пел'ай (отпирай), клёй (открой), ляпа (шляпа), бел'ай (убирай), пасиба (спасибо), тулька (стулика/а/), кусна (вкусно), леп (хлеб) – неоднократно, мацик

(мальчик), ниська (книжка) – неоднократно, катука (катушка), лёп (шлёп), таят (стоят), диять (одеваться) и т.д. Как видно даже из приведенных примеров (на самом деле этих примеров гораздо больше), многие слова подвергаются слоговой элизии; субститут у одного и того же звука – один и тот же (например, у [р] – субститут всегда [л’]); однотипные кластеры упрощаются однотипно: «смычный + смычный» – выбрасывается первый (3 слова, причем в одном из слов – неоднократно), «щелевой + щелевой» – выбрасывается первый (2 слова, причем в одном из слов – неоднократно), «щелевой + смычный» – выбрасывается щелевой (7 слов). В речи данного ребенка наблюдается такая «фонетическая логичность» (постоянство в субституции и в упрощении кластеров, сопровождающееся слоговой элизией), что даже не верится, что у других детей дело обстоит совсем по-другому.

Однако обратимся к записям речи другого ребенка – Ксюши (тоже 1.11). Итутька (лягушка), итОфку (за веревку), итО (пришёл), сисИка (листочка), сисИтка (листочка), тички (птички), сяИт (стоит), таИть (стоит). Очевидно, что здесь нет ни постоянства в упрощении кластеров ([чк], например, воспроизводится то как [к], то полностью, а [ст] – то как [с], то как [т] – причем в одном и том же слове), ни склонности к слоговой элизии (количество слогов везде соответствует требуемому, и ударение падает на «верный» – по месту в слове – слог, отчего возникают весьма далекие от требуемых по звуковому составу согласных звукокомплексы типа итО – пришел). О постоянстве же субституции согласных даже и судить невозможно – именно в силу того, что воспроизводится вообще по сути дела не звуковая, а лишь ритмико-мелодическая структура слова.

Итак, мы видим, что есть дети, для речи которых характерно постоянство как в субституции согласных, так и в упрощении кластеров, а также слоговая элизия, – и есть дети, для которых, напротив, характерно отсутствие постоянства как в субституции согласных, так и в упрощении кластеров, а также отсутствие склонности к слоговой элизии. Это и есть то различие в особенностях постижения детьми звуковой стороны речи, которое напрямую связано с психолингвистическими аспектами речевого развития. Наличие фонетического постоянства и склонность к

слоговой элизии – это ярчайшие показатели речи так называемых референциальных детей, а отсутствие фонетического постоянства и склонности к слоговой элизии – не менее яркие показатели речи так называемых экспрессивных детей. О различиях в речи референциальных/экспрессивных детей существует много научных трудов как зарубежных исследователей (изначально поставивших вопрос о существовании этих двух групп детей), так и отечественных (например, [Bates et al 1988], [Nelson 1973], [Бондаренко 2011], [Зубкова 1993], [Доброва 2009], [Овчинникова 2005] и др.). Не имея возможности подробно остановиться в данном случае на различиях в речи референциальных и экспрессивных детей (интересующихся отошлем к упомянутой выше работе [Доброва 2009], где эти различия подробно анализируются), упомянем лишь некоторые различия, связанные с разными аспектами речевого (и даже не только речевого) развития этих двух групп. Так, у референциальных детей обычно богатый лексикон и раннее речевое развитие, у экспрессивных – бедный лексикон и позднее речевое развитие. Референциальные дети склонны к соблюдению языковых правил (морфологических – если они строгие и их много в данном языке, например в русском, и синтаксических – если они строгие и их много в данном языке, например в английском), экспрессивные – гораздо менее склонны к соблюдению этих правил. Референциальные дети сами конструируют («по кирпичику») для себя грамматику собственного языка, а экспрессивные (которые тоже, конечно, в какой-то степени ее конструируют) в значительно большей степени склонны к имитации речи окружающих. Референциальные дети способны проводить много времени, самостоятельно играя с предметами, у них высокий порог внимания, они могут долго сосредоточиваться на какой-то деятельности, а экспрессивные – постоянно нуждаются в межличностном общении со взрослыми, у них низкий порог внимания, они нуждаются в постоянном переключении внимания, не могут долго сосредоточиваться на одной и той же деятельности. Иными словами, для референциальных детей характерна так называемая левополушарная стратегия, а для экспрессивных – правополушарная. Поступив в школу, референциальные дети обычно лучше учатся (причины чего очевидны, если вдуматься в пе-

речисленные выше особенности этих детей), а экспрессивные – хуже. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что экспрессивный путь развития – это не патология, а норма, вторая норма, гораздо хуже изученная (и иногда этим детям ошибочно ставят диагнозы типа моторной алалии и др.). На эту вторую норму в гораздо меньшей степени сориентировано педагогическое воздействие – как в детском саду, так и затем в школе. Однако эти дети – совсем не «безнадежны», и при правильном воспитании и обучении они прекрасно развиваются, но для того, чтобы их правильно развивать, требуется для начала этих детей (экспрессивных) выявить. Выявлению же этих детей (по нашим данным, их примерно четверть от общего числа) может способствовать учет рассмотренных выше элементов речевой диагностики (ее фонетических компонентов). Эти фонетические показатели хороши тем, что они достаточно «выпуклы», очевидны, их можно «посчитать». Выявив же рассмотренные особенности данного ребенка, можно спрогнозировать другие (и дальнейшие) особенности его развития и помочь ему, опираясь на «сильные стороны» его развития и нивелируя слабые.

Наконец, последняя фонетическая особенность, на которой мы остановимся, – это метатезис. Как отмечалось выше, мы полагаем, что это явление (в принципе имеющее место в речи не только детей, но и взрослых, но значительно более распространенное в речи детей) в детской речи, по-видимому, имеет под собой какую-то психологическую или даже физиологическую почву. В пользу последнего говорит, с одной стороны, то, что есть дети, у которых метатезис встречается особенно часто, а с другой стороны, – то, что те же самые дети, в речи которых метатезис на ранних этапах встречался очень часто, потом, начиная читать, также особенно часто переставляют при этом буквы. Они же, осваивая письмо, опять, уже на новом этапе своего развития, переставляют буквы при написании, путают «зеркальные» буквы. Речь идет скорее не о «зеркальном» написании печатной буквы «Я» (это делают очень многие дети), а о смешении в написании, например, печатных букв «Р» и «Ь». Эти же самые дети, уже, казалось бы, преодолевшие этап «зеркального смешения» букв, начиная осваивать латинский алфавит, вновь делают то же самое – например, смешивая латинские «d», «b» и

«р». Все это наводит на мысль, что для этих детей указанные перестановки (включая метатезис в устной и письменной речи), все «переворачивания» носят не случайный характер. Есть некоторое предположение (говорим об этом с осторожностью), основанное на наблюдениях, но не подтвержденное со статистической достоверностью, что метатезис в речи и прочие названные явления связаны с проблемой «левшества».

Итак, мы попытались показать, что существует очевидная связь между особенностями освоения фонетической системы и психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка. Это, впрочем, достаточно логично, поскольку не может быть полного разрыва между планом выражения и планом содержания. Поэтому те аспекты речевого развития, которые представляются на первый взгляд исключительно формальными, на самом деле детерминируются психолингвистическими аспектами речевого онтогенеза – которыми, в свою очередь обуславливаются и «неформальные» аспекты речевого развития: детская речь, как известно, характеризуется внутренней системностью, и рассматриваемая в данной статье связь – одно из ее проявлений. Таким образом, можно утверждать, что все аспекты речевого онтогенеза тесно связаны друг с другом и представляют собой различные проявления единого целого – особенностей формирования во многом схожей с другими, но при этом всегда уникальной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб, 2011.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.

Доброва Г.Р. Освоение детьми звуковой стороны речи. Учебно-методическое пособие для магистрантов. – СПб., 2011.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. – 2009, № 9.

Зубкова Т.И. Об одной стратегии языкового развития //Международная конференция «Мир ребенка и его язык». Т.3. – СПб., 1993.

Овчинникова И.Г. Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // Мерлинские чтения. Материалы межрегиональной конференции.– Пермь, 2005. – Ч. 1.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. – Serial № 149, vol. 38, № 3-4, 1973.