

УДК 81'37

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2021-55-3-23-40

СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Т. А. Давлетова, И. В. Артюшков

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

Статья посвящена анализу структуры языковой личности ребенка при передаче текста художественного произведения. Под языковой личностью ребенка понимается ребенок как носитель языка, в порожденных текстах которого отражаются особенности речемыслительной деятельности, характеризующей формирование особого, детского, мировосприятия. В статье рассмотрены такие структурные уровни языковой личности ребенка, как структурно-языковой, лингвокогнитивный и мотивационный. Каждый уровень языковой личности ребенка обладает рядом специфических особенностей, характерных для определенного возрастного периода. Автор делает вывод, что и лексикон, и грамматикон, и тезаурус, и прагматикон рассматриваются в онтогенезе речи, так как ребенок растет, развивается, а вместе с ним все более совершенствуется его речь.

Ключевые слова: языковая личность ребенка; структурно-языковой, лингвокогнитивный и мотивационный уровни языковой личности ребенка.

The Structure of a Child's Linguistic Identity

Tatyana A. Davletova, Igor V. Artyushkov
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, Ufa, Russia

The article looks at the linguistic, linguocognitive and motivational levels of the linguistic identity of a child, where a child's linguistic identity means the child as a native speaker whose utterances reflect characteristics of verbal and cogitative activity that are typical specifically for a child's world perception. Each of these structural levels displays peculiarities that are typical for a specific age. The authors conclude that the lexicon, grammar, thesaurus, and pragmatikon must be considered as part of children's language acquisition process, which evolves as children grow up and their speech gradually improves.

Key words: the linguistic identity of the child; structural linguistic, linguocognitive and motivational levels of the linguistic identity of the child.

1. Введение

XX век в истории науки ознаменован возрождением интереса к человеку, выдвиганием на первый план личности. Антропоцентризм становится основным принципом исследования в современной научной парадигме, в том числе в лингвистике.

В антропоцентрической лингвистике в центре внимания оказывается языковая личность (ЯЛ). Возникнув на пересечении лингвистики, психолингвистики и лингводидактики, теория языковой личности стала объектом рассмотрения во многих исследовательских работах (В. В. Виноградов, А. Вежбицкая, М. М. Бахтин, Г. Н. Беспмятнова, Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, А. А. Волков, В. В. Воробьев, В. И. Карасик, А. А. Залевская, А. М. Шахнарович и др.).

Человек овладевает речью, языковой способностью в раннем детстве и на протяжении всей жизни совершенствует ее. Родную речь ребенок перенимает от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью в общении, а позже — и самовыражении. Так формируется языковая личность — совокупность способностей и характеристик, обуславливающих создание и восприятие ребенком речевых произведений (текстов), отражающих особенности понимания им процессов и явлений окружающего мира.

Целью исследования является анализ структуры языковой личности ребенка при передаче текста художественного произведения.

2. Характеристика материала и методов исследования

Языковая личность ребенка, как и языковая личность взрослого носителя языка, представляет собой сложную структуру, включающую три уровня: структурно-языковой, лингвокогнитивный, мотивационный. Рассмотрим их подробнее.

2.1. Структурно-языковой уровень языковой личности ребенка

К данному уровню относятся словарный запас ребенка, а также особенности его владения грамматическим строем языка.

Е. О. Смирнова отмечает, что «потребность в общении со взрослыми складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослых» (Смирнова 2009: 96). Уже тогда мать относится к ребенку как к полноценной личности, постоянно общается с ним. Благодаря материнской активности в конце третьей недели жизни у младенца появляется зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей. Это говорит о конце периода новорожденности и о переходе к новому периоду психического развития.

Речевое развитие ребёнка начинается с младенческого возраста. Уже в первом полугодии формируется речевой слух. Тогда же ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением (Психология развития и возрастная психология 2007: 86).

Г. Л. Розенгарт-Пупко, изучавшая условия, максимально содействующие пониманию речи, пришла к заключению, что в ситуации удовлетво-

рения потребностей ребенка и ухода за ним можно добиться понимания слов, относящихся к действиям с предметами, но невозможно организовать понимание названий предметов (Розенгарт-Пупко 1948).

И. В. Носко пишет: «В 3–4 месяца ребенок и взрослый начинают играть друг с другом “в разговор”» (Носко 2003: 66). Взрослый начинает имитировать издаваемые ребенком звуки; ребенок же подражает звукам взрослого. Подражание становится своеобразной формой общения и механизмом развития речи.

Во втором полугодии жизни появляется лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка (Психология развития и возрастная психология 2007: 86).

После 6 месяцев появляются слова. «Появление первых слов, с которыми ребенок обращается к взрослым, является центральным звеном в переходе от младенческого возраста к раннему детству», — пишет Д. Б. Эльконин (Эльконин 2007: 53).

По данным многочисленных исследований, первые активно употребляемые ребенком слова характеризуются двумя основными особенностями. Первая особенность этих слов состоит в том, что между ними и словами окружающих ребенка взрослых существуют резкие фонетические различия: а) слова, не похожие на слова взрослых (например, *адига* — рыбий жир; *ика* — шарф; *гилигилича* — карандаш); б) слова, представляющие собой обрывки слов взрослых, главным образом корни (например, *как* — каша; *па* — упала); в) слова, являющиеся искажениями слов взрослых, но сохраняющие их общий фонетический и ритмический рисунок (например, *ти-ти* — часы; *абаля* — яблоко; *ни-няня* — не надо); г) звукоподражательные слова (например, *ав-ав* — собака; *му-му* — корова).

Вторая особенность первых детских слов — их многозначность, т. е. соотношенность этих слов не с одним, а с рядом предметов. Некоторые ученые, изучавшие начальные этапы развития детской речи, считают эти ее особенности проявлением истинной спонтанности детского развития, которая в нормальных условиях не успевает достаточно развернуться, так как вытесняется формами речи взрослых. Эту точку зрения развил В. Элиасберг, давший этому этапу развития речи особое название — автономная детская речь.

В конце первого года жизни для ребенка характерна автономная речь, состоящая из аморфных слов-корней. Активный словарь ребенка 11–12 месяцев включает обычно от 4–5 до 30–40 слов; после года он увеличивается до 100 слов, большинство из которых употребляются изредка. После полутора лет речевое поведение ребенка резко изменяется, становится

значительно более активным. Это выражается в первую очередь в появлении вопросов о названиях предметов: «Что это?». Темп речевого развития резко возрастает. К двум годам детский словарь составляет уже более 200 слов, а к трем — примерно 1200–1500 слов.

Р. М. Фрумкина пишет: «Первые слова ребенка — это вовсе не те слова, которые мы имеем в виду, когда говорим о лексиконе взрослого. Первые детские “слова” по своему смыслу больше похожи на такие слова, как русск. *брысь! давай-давай* и им подобные: они относятся не к отдельному объекту, действию или состоянию, а к ситуации, мыслимой как целое» (Фрумкина 2001: 107).

Развитие лексикона ребенка происходит в форме увеличения не только объема словаря, но и разнообразия его состава. По мере развития ребенок начинает использовать слова, обозначающие разные явления действительности: предметы, признаки предметов, действия.

В 3–3,5 года ребенок объединяет несколько групп однородных предметов: мебель, игрушки, одежду. В возрасте 4–5 лет ребенок использует слова, содержащие итог обобщений: лексику на тему природы (растения, животные), погоды, посуды, домашнего труда, семьи, комнаты и её убранства. Такое обобщение строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности, поэтому в речи детей 3–7 лет преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, с которыми ребенок постоянно взаимодействует. Слова, обозначающие абстрактные категории, дети объясняют исходя из своего общения с окружающими. Так, Е. А. Аркин показал соотношение разных групп существительных в речи ребенка: жилище — 16,2 %, одежда — 10,8 %, животные — 10,8 %, растения — 6,6 %, городской быт — 6,1 %, части тела — 4,7 %, профессия, техника, инструменты — 4,6 %, неживая природа — 5,3 %, время — 5,4 %, социальные явления — 5,3 %, родовые понятия — 1 %, геометрические фигуры — 0,9 %, другие абстрактные понятия — 0,7 % (Аркин 1967: 132). Таким образом, к 8 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14 000 слов.

«На пятом году жизни у ребенка появляются попытки осмыслить значение слов и объяснить их происхождение. Ребенок пытается сопоставить одни слова с другими созвучными словами. Например, слово “город” ассоциируется со словом “горы”, “травы” — с “отравить”, “деревья” — с “деревня” и т. п.», — пишет В. С. Мухина (Мухина 1985: 215).

Речь ребенка — не простое подражание. Ребенок проявляет творчество в образовании новых слов. Например, желая сказать «совсем маленький жираф», ребенок точно так же, как взрослые, строит неологизм и говорит: *жирафленочек* (Маклаков 2003: 351). Новые слова создаются в соот-

ветствии с аналогиями, интуицией и наблюдаются у детей от 3 до 6 лет. Дети старшего дошкольного возраста отличают настоящие слова, имеющиеся в языке, от придуманных, искусственно созданных слов.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. На это указывает в учебном пособии «Возрастная психология» И. В. Смолярчук (Смолярчук 2009: 100). С. Л. Рубинштейн отмечает: «<...> у старших дошкольников регулярно появляется любопытная речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение (она, оно и т. д.), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения и необходимость его пояснить для слушателя, он вслед за местоимением вводит поясняющее, расшифровывающее его существительное: *она — девочка — пошла, она — корова — забодала* и т. д.» (Рубинштейн 1973: 119).

До 7 лет дети учатся самостоятельно употреблять ряд морфологических элементов в соответствии с их значением. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число и падежи имен существительных, категории уменьшительности и повелительности, времени и лица глаголов. Тогда же ребенок овладевает почти всей системой звуков языка (Психология детства 2003: 100).

Однако использование средств морфологии всё же определяется синтаксисом. Синтаксическое богатство речи заключается в разнообразии построения предложений, в их соответствии задачам выражения мысли.

К концу второго года жизни ребенок начинает употреблять в речи двусловные предложения. На это указывают такие ученые, как М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова (Гамезо, Петрова, Орлова 2003: 82).

Сложные предложения дети также начинают употреблять очень рано. Сначала в речи появляются сложные бессоюзные перечислительные предложения со значением одновременности и последовательности, затем — сложносочинённые предложения с союзами *и, то, а* и сложноподчиненные с союзами *чтобы, потому что* (3 года). К 6–7 годам доля сложных предложений в устной речи достигает 20–25 %.

Таким образом, развитие грамматики языка выражается в том, что ребенок вырабатывает способность называть объект своего высказывания, присоединять к нему глагол для обозначения действия, учиться сближать слова, обозначающие предмет и его признаки, использовать словоизменяемые формы, вопросительные, отрицательные и другие синтаксические конструкции.

Овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации.

Стереотип представляет свой «социо-культурно маркированную единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемую в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения» (Красных 2002: 184).

Стереотипы, проявляющиеся на данном уровне, связаны с многократным воспроизведением одного и того же явления. Здесь в первую очередь имеются в виду стереотипы «синтаксические» (Ушакова 2004: 144), формирование которых связано с постоянным употреблением предложений, построенных по одной структурной схеме. Варьирование слов в составе предложения не мешает формированию стереотипов, так как каждое конкретное слово имеет обобщённое грамматическое оформление.

Некоторые психологи и педагоги объясняли интенсивное усвоение грамматических форм предположением, что у ребенка есть «чутье» языка. В дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К. Д. Ушинский (Ушинский 1950); в современной литературе на это ссылались А. Н. Гвоздев (Гвоздев 1949) и К. И. Чуковский (Чуковский 2019).

Усвоение ребенком грамматического строя языка выражается в овладении не только грамматическими формами, но и словесным составом речи. Вопросу об осознании ребенком дошкольного возраста словесного состава речи посвящена работа С. Н. Карповой (Карпова 1955: 43–55). Она исследовала два вопроса: 1) какие трудности встают перед ребенком дошкольного возраста, когда ему нужно выделить отдельные слова в предложении, каковы особенности выделения на различных этапах развития в этом возрасте; 2) как формируются эти действия выделения, каковы те условия, которые могут облегчить этот процесс.

Данные, полученные С. Н. Карповой, показали, что умение выделять слова из целого предложения формируется у ребенка медленно — на протяжении всего дошкольного возраста.

О. Б. Дарвиш в книге «Возрастная психология» пишет: «Ребенок усваивает грамматические формы языка и активно увеличивает словарный запас, что позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи» (Дарвиш 2003: 76).

Таким образом, на структурно-языковом уровне выявляются лексикон ребенка, грамматические особенности его речи, а также элементы словообразования. Так, к 8–9 годам ребёнок получает совершенное орудие общения и мышления, однако лишь в пределах разговорно-бытового стиля.

2.2. Лингвокогнитивный уровень языковой личности ребенка

Данный уровень связан с развитием у ребёнка знаний о мире. В возрасте 3–4 лет происходит развитие понятий, которое идёт параллельно с развитием речи и мышления. В дошкольном возрасте речь ребёнка становится более связной и приобретает форму диалога, появляется также более сложная, самостоятельная форма речи — развёрнутое монологическое высказывание, отмечается развитие внутренней речи, которая является «носителем» понятий, динамика преобразования эгоцентрической речи. Термин «эгоцентрическая речь» был введён Ж. Пиаже, который выделил две формы речи ребёнка: эгоцентрическую и социализированную (Пиаже 1999: 21).

Произнося фразы в эгоцентрической речи, ребёнок не интересуется тем, кому он говорит и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему делу. Эта речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь о себе, он не пытается встать на точку зрения своего собеседника. Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя «у него есть иллюзия, что его слышат и понимают» (Пиаже 1999: 21).

Различают следующие виды эгоцентрической речи:

- 1) повтор слогов и слов ради «удовольствия говорить»;
- 2) монолог: ребёнок говорит сам с собой и ни к кому не обращается;
- 3) «монолог вдвоём»: он отражает разговор, во время которого ребёнок приобщает другого к своим мыслям и не заботится о том, чтобы быть услышанным.

«Пиаже нашел, что в дошкольном возрасте эгоцентрическая речь составляет значительную часть всех высказываний детей, достигая в трехлетнем возрасте 56 % и падая к 7 годам до 27 %» (Эльконин 2007: 157).

В отечественной психологической литературе концепция Ж. Пиаже в целом и концепция эгоцентрической речи в частности подвергались острой и принципиальной критике прежде всего в работах Л. С. Выготского (Выготский 1956). Ж. Пиаже считал, что эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи. Л. С. Выготский, напротив, выдвигал гипотезу об изначальной социальности речи, о возникновении эгоцентрической речи в результате недостаточного обособления, дифференциации, выделенной в индивидуальной речи.

У дошкольников 4–5-летнего возраста — того, на котором Ж. Пиаже был выявлен и исследован феномен эгоцентрической речи, еще нет способности осуществлять «рефлексию в коммуникации» и децентрировать свою позицию, т. е. расширить познавательную перспективу до границ понимания и учета позиции другого человека в диалогическом обще-

нии. Ребенок этого возраста не имеет еще навыков пользования прагматикой, им усвоены лишь верхние пласты социализированной речи — грамматика и лексика (Немов 2007: 80).

«В старшем дошкольном возрасте, когда этап планирования переходит во внутренний план, эгоцентрическая речь постепенно исчезает, сменяясь внутренней речью (речью про себя), которая, собственно, и является “носителем” понятий. Развивается и диалогическая речь ребенка», — пишет Е. А. Сорокоумова (Сорокоумова 2007: 108).

В 6–7 лет, по мнению Ж. Пиаже, возникает речь «социализированная», направленная собственно на коммуникацию чаще всего познавательной сферы. Здесь он выделяет:

- 1) адаптированную информацию, когда ребенок сближается мыслями с собеседником (сообщение, вопрос);
- 2) критику: сюда относится замечание по поводу поведения других лиц, которое подтверждает превосходство «Я» ребенка;
- 3) приказания, просьбы, угрозы;
- 4) ответы, даваемые на собственные вопросы (Пиаже 1999: 46).

Таким образом, социализированная речь отражает полученные ребенком знания об окружающем мире. Эти знания условно можно разделить на две группы:

- 1) знания об объектах физического мира в его пространственных и временных характеристиках (они формируют ядро обыденного сознания);
- 2) знания о человеческой деятельности, о различных действиях, состояниях человека и многообразных видах отношений и связей между людьми (Негневичкая, Шахнарович 1981: 74).

Данные знания, их важные проявления опираются на внутренние процессы языковой личности ребенка, на базу сформированных у него понятий. *Понятие* — это «мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации общих и специфических признаков и явлений и отношений между ними» (Серебренников 1988: 111).

В каждом понятии можно выделить его содержание и объем. «Под содержанием понятия понимается совокупность свойств и отношений, мыслимых в понятии. Под объемом понимается класс предметов, к которым относится понятие» (Волков 2001: 98–99). Основными классами и группами формирования понятий являются абстракция, обобщение, сравнение и определение.

Сначала ребенок знакомится с теми или иными явлениями, дает каждому определение, которое формируется в результате сравнения одного предмета с другим. Однако, как следует из концепции Л. С. Выготского,

центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний, является обобщение. Содержание обобщения первоначально представлено в виде практических действий, которые по мере развития «скрываются, интериоризируются» (Выготский 2004: 9).

Таким образом, на основе предметных действий складываются знания о предмете и его функциях.

Итак, оценочно-познавательная деятельность ребенка проходит путь от чувственного восприятия к обобщению.

Знания ребенка об окружающем мире позволяют структурировать совокупность понятий, образующих концептуальную картину, составляющими которой являются концепты (понятия, в которых категоризуется мир). Совокупность слов-концептов объединяется в языке на основе общего понятийного содержания в семантические поля, тематические группы. Средствами вербализации концепта выступают готовые лексемы, свободные словосочетания, тексты и др.

Таким образом, важные для ребенка знания о мире закрепляются в его языковом сознании и «стоят» за словом как лексической единицей, влияя на его разные системные отношения.

В языке ребенка имеют место общекультурные концепты (имеющие ценность для любого народа): «жизнь» и «смерть», «пространство», «время». Не случайны вопросы ребенка, обращенные к взрослым, за которыми стоит стремление постичь сложные вопросы бытия, проникнуть в сущность какого-либо явления или процесса. Так, смерть для ребенка — непостижимый процесс, который является особенно сложным для осознания возможности собственного небытия.

К детскому миропониманию относятся такие концепты, которые отражают дифференциацию явлений «живой» — «неживой». Дети понимают некоторые физические явления, могут устанавливать между ними простейшие отношения, производить преобразования с явлениями неживой природы.

Мышление детей направлено на решение моральных проблем, анализ нравственных категорий. Таковы концепты «хорошо» — «плохо».

Дети пытаются осмыслить также и социальные явления. Так выделяются концепты «труд» и «игра», поскольку именно в труде и игре ребенок осваивает сферу социальных отношений и действий, связанных с бытовыми и профессиональными навыками. Игра рассматривается детьми как деятельность для удовольствия, а труд — как важная работа.

Таким образом, в ходе овладения языком ребенок вырабатывает определенные стратегии, выделяет для себя слова-концепты, обусловлен-

ные мышлением. В дошкольном периоде развития ребенка выделяют две формы мышления: наглядно-действенное и наглядно-образное.

До 3 лет мышление в основном наглядно-действенное. Ребенок анализирует и синтезирует познаваемые объекты в процессе каких-либо действий с предметами (Петровский, Ярошевский 2001: 452).

Уже в 4–7 лет возникает наглядно-образное мышление. Этот тип мышления связан с представлением ситуации и изменениями в ней и характеризуется возникновением образа. Вместо оперирования предметами ребенок начинает оперировать их образами и производить мысленно операции, не осуществимые в реальной действительности (Тертель 2006: 83).

Наглядно-образное отражение действительности развивается по двум линиям: 1) по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете; 2) по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов.

Со второй линией связана метафоризация значений. Однако наблюдения за речью детей показывают, что употребление метафор им не свойственно. Дети еще не чувствуют потребности в обращении к другому носителю признака. Однако в лингвистических исследованиях В. К. Харченко при опоре на примеры спонтанной детской речи убедительно демонстрируется наличие метафорических переносов в речи ребенка, причем автор отмечает, что наряду с неосознанным употреблением переноса наименования ребенок и намеренно прибегает к этому приему речи (Харченко 1989: 111–133). Уже в 5–7 лет ребенок правильно понимает употребление метафор, устанавливает логику зависимости предметных действий. Получается, что «понимание метафоры носит динамический характер, включающий ряд ступеней: от простого привлечения своего практического опыта — к предметности восприятия метафоры, через ее прямое значение — к переносному» (Шахнарович, Юрьева 1990: 208).

Тем не менее в дошкольном возрасте этот этап только начинает формироваться, так как у ребенка складывается качественно новый уровень мышления — образное восприятие мира, позволяющее ему настраиваться «на восприятие метафоры» (Негневицкая, Шахнарович 1981: 45).

Стереотипами данного уровня выступают генерализованные высказывания. Но в анализируемом возрасте они практически не встречаются.

Итак, на лингвокогнитивном уровне у детей начинает формироваться языковая картина мира, отражающая полученные знания об окружающем мире и выстраивающая их в строгую, системную иерархию.

2.3. Мотивационный уровень языковой личности ребенка

Каждый возрастной период обладает своими специфическими характеристиками, то есть ведущая деятельность определяет место, которое за-

нимает ребенок в системе общественных отношений, и позволяет судить о содержательной стороне общения. «Ведущая деятельность — понятие, позволяющее выделить в спектре видов деятельности ту, которая выражает типичные особенности психологического возраста и определяет формирование ключевых новообразований» (Карабанова 2005: 146).

В соответствии с представлениями М. И. Лисиной (Лисина 1986), важнейшим фактором смены ведущей деятельности является общение.

Таким образом, мотивы и цели ведущего типа деятельности соотносятся с мотивами и целями речевого поведения ребенка. Иными словами, в центре исследования мотивационного уровня языковой личности находится ребенок с его потребностями, интересами, склонностями, особенностями психического развития.

Речь ребенка дошкольного возраста всё более включается в его деятельность, выполняя функцию планирования, что приводит к выделению в деятельности принятия решения и планирования его выполнения.

Речь перемещается с результата деятельности на её начало, не только фиксируя этот результат, но и предваряя его. Планирование деятельности в речи значительно повышает её эффективность, делает замысел устойчивым, а достижение его более быстрым, точным, правильным. На основе планирования практическая и умственная деятельность становится произвольной и целенаправленной.

Кроме того, деятельность характеризуется специфическим употреблением языковых средств. При особенной организации и особенном употреблении средств реализации замысла речь в онтогенезе ребенка обладает всеми характеристиками деятельности: мотивированностью, целенаправленностью и структурностью.

В основе речевой деятельности ребенка лежит потребность в общении. Она опредмечивается в мотиве речевых действий. Мотивация речевого поведения ребенка, как правило, определяется «сначала жизненно важными потребностями, но затем — и познавательными» (Львов 2000: 22).

Психологические исследования показывают, что мотивация речевого поведения неотделима от эмоциональных факторов, которые являются движущими силами в онтогенезе речи ребенка. Одним из первых факторов является «*потребность содержательного общения*» (Аркин 1967: 190). У ребенка возникает потребность в разговоре, обмене мыслями, самовыражении в речи (эгоцентрическая речь). Это первые шаги формирования процесса социализации, когда ребенок становится членом общества, и тогда потребность коммуникации принимает формы: а) непосредственного общения, б) опосредованного общения, в) внешнего самовыражения, г) внутреннего самовыражения.

Вторым фактором речевого развития является *фактор речевой активности*, компонентами которой выступают: а) быстрота речевых реакций в диалоге; б) выбор игр, развлечений, связанных с речью; в) быстрота и точность выбора слов, фразеологии, а также элементов содержания речи — фактов, лиц, сюжетов; г) быстрота и правильность развертывания синтаксических конструкций, текста, композиции рассказа; д) активная реакция на поступки или высказывания других лиц (Урунтаева 2001: 208).

Стремление к общению, контакту ребенка с другими лицами является начальным элементом целевых установок, которые могут быть направлены как положительно, так и отрицательно. Ведущей деятельностью детей 3–5 лет является игра. «Игра в дошкольном возрасте становится возможной, поскольку ребенок уже овладел знаковой функцией сознания и использует предметы-заместители. В игре дети сознательно подражают взрослым, познают свойства предметов и учатся ими действовать, устанавливают определенные взаимоотношения» (Волков, Волкова 2002: 135).

«В дошкольном возрасте игровая деятельность способствует становлению не только общения ребенка со сверстниками, но и формированию произвольного поведения ребенка. Эмоционально-волевые механизмы управления ребенком своим поведением первоначально складываются именно в игре и общении со сверстниками» (Детская возрастная психология 2011: 76).

З. М. Истомина в своих исследованиях показала, что в условиях игры дети припоминают большее количество слов, чем в лабораторных опытах на запоминание (Истомина 1978).

Таким образом, интенционально-целевая направленность, выражаемая в речи детей, характеризует их речевое и игровое поведение. В дальнейшем, при осуществлении деятельности, мотивы общения продолжают действовать и в зависимости от активности ребенка приобретают разные формы.

В. В. Воробьев и Л. Г. Саяхова выделяют шесть классов интенций:

I. Воздействующие речевые интенции.

II. Речевые интенции, характерные для речевого взаимодействия.

III. Информрующие речевые интенции.

IV. Интеллектуально-мыслительные речевые интенции.

V. Эмоционально-оценочные речевые интенции.

VI. Конвенциональные (этикетные) речевые интенции (Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография 2001: 116–122).

Представленная классификация отражает наиболее типичные и значимые коммуникативные потребности детей в возрасте до 10 лет. Выде-

ленные группы соотносятся с основными функциями речевого общения: коммуникативно-регулятивной функции общения соответствуют речевые интенции, направленные на воздействие и взаимодействие; информационно-познавательной функции — информирующие речевые интенции и интенции, отражающие мыслительные процессы; аффективно-коммуникативной функции — эмоционально-оценочные речевые интенции, и, наконец, контактоустанавливающей функции — конвенциональные (этикетные) речевые интенции.

Таким образом, ребенок пользуется речью не только для установления контакта, но и для получения новой содержательной информации, которую он включает в решение мыслительных задач.

Языковая личность ребенка раскрывается также в использовании им прецедентных текстов, в роли которых выступают литературные произведения (стихотворения, рассказы, сказки). В речь ребенка они редко вводятся целиком (за исключением стихотворений) и чаще всего употребляются в сжатом виде — пересказом, в процессе которого ребенок использует выразительные средства, характерные для произведения. Способом выражения прецедентных текстов является также использование сказочных имен собственных (Баба-яга, Кощей Бессмертный и т. п.).

Понимание литературных произведений выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на достаточно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании. Он выделяет не только содержание, но и основную идею произведения, определяет главных и второстепенных героев, высказывает и мотивирует свое отношение к ним, дает им аргументированную оценку.

По мнению Ю. Н. Караулова, процесс формирования ЯЛ заканчивается примерно к 7 годам, т. е. к этому возрасту оказываются сформированными все три уровня, а в дальнейшем происходит лишь совершенствование тех навыков и умений, которые составляют каждый уровень. Такой же точки зрения придерживаются И. Н. Горелов и К. Ф. Седов, считающие, что к 6–7 годам «языковая личность становится обладателем языкового механизма», правила использования которого ей предстоит постигать в процессе дальнейшей речевой практики (Горелов, Седов 1998: 181).

3. Заключение

Итак, под языковой личностью ребенка мы понимаем ребенка как носителя языка, в произведенных текстах которого отражаются особенности речемыслительной деятельности, характеризующей формирование особого, детского, мировосприятия. Каждый уровень языковой личности ребенка обладает рядом специфических особенностей, характерных для

определенного возрастного периода. Но и лексикон, и грамматикон, и тезаурус, и прагматикон рассматриваются в онтогенезе речи, так как ребенок растет, развивается, а вместе с ним все более совершенствуется его речь.

Теоретическая значимость работы определяется применением модели языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым, к анализу языковой личности ребенка.

Прикладное значение работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания теории коммуникации и в целом дисциплин языковедческого и речеведческого циклов, прежде всего курсов «Социолингвистика», «Психолингвистика», «Русский язык и культура речи», при разработке спецкурсов и спецсеминаров.

Список литературы / References

- Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. М.: Просвещение, 1967. [Arkin, Efim A. (1967) *Rebenok v doshkol'nye gody* (A Child in Preschool Years). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Храм святой мученицы Татианы при МГУ, 2001. [Volkov, Aleksandr A. (2001) *Kurs russkoi ritoriki* (The Course of Russian Rhetoric). Moscow: Khram svyatoi muchenitsy Tatiany pri MGU. (In Russian)].
- Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология в вопросах и ответах. М.: ТЦ Сфера, 2002. [Volkov, Boris S., & Volkova, Nina V. (2002) *Detskaya psikhologiya v voprosakh i otvetakh* (Child Psychology in Questions and Answers). Moscow: TTS Sfera. (In Russian)].
- Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. [Vygotskii, Lev S. (1956) *Myshlenie i rech'* (Thinking and Speech). Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. (In Russian)].
- Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. [Vygotskii, Lev S. (2004) *Psikhologiya razvitiya rebenka* (Psychology of Child Development). Moscow: Ehksmo. (In Russian)].
- Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. [Gamezo, Mikhail V., Petrova, Elena A., & Orlova, Lyubov' M. (2003) *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vsekh spetsial'nostei pedagogicheskikh vuzov* (Age and Pedagogical Psychology: Textbook for Students of all Specialties of Pedagogical Universities). Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russian)].
- Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. [Gvozdev, Aleksandr N. (1949) *Formirovanie u rebenka grammaticheskogo stroya russkogo yazyka* (Formation of the Grammatical Structure of the Russian Language in a Child). Moscow: Izdatel'stvo APN RSFSR. (In Russian)].

- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1998. [Gorelov, Il'ya N., & Sedov, Konstantin F. (1998) *Osnovy psikholingvistiki* (Fundamentals of Psycholinguistics). Moscow: Labirint. (In Russian)].
- Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. [Darvish, Olesya B. (2003) *Vozrastnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii* (Age Psychology: Textbook for Students of Higher Educational Institutions). Moscow: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS. (In Russian)].
- Детская возрастная психология: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология» / Авт.-сост. Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Е. А. Поляков, Г. В. Сухова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2011. [Dontsov, Dmitrii A., Dontsova, Margarita V., Polyakov, Evgenii A., & Sukhova, Galina V. (2011) *Detskaya vozrastnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 030301.65 «Psikhologiya»* (Child age Psychology: Textbook for Students Studying in the Specialty 030301.65 "Psychology"). Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni L. N. Tolstogo. (In Russian)].
- Истомина З. М. Развитие памяти: Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников I и II курсов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1978. [Istomina, Zinaida M. (1978) *Razvitie pamyati: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov-zaochnikov I i II kursov pedagogicheskikh institutov* (Memory Development: Educational and Methodological Guide for Part-time Students of the I and II Courses of Pedagogical Institutes). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- Карбанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Айрис-пресс, 2005. [Karabanova, Ol'ga A. (2005) *Vozrastnaya psikhologiya. Konspekt lektsii* (Age Psychology. Lecture notes). Moscow: Airis-press. (In Russian)].
- Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи ребенка дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1955. № 4. С. 43–55. [Karpova, Sof'ya N. (1955) *Osoznanie slovesnogo sostava rechi rebenka doskol'nogo vozrasta* (Awareness of the Verbal Composition of the Speech of a Preschool Child). *Voprosy Psichologii*, 4, 43–55. (In Russian)].
- Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. [Krasnykh, Viktoriya V. (2002) *Ehtnopsikholingvistika i lingvoku'turologiya: Kurs lektsii* (Ethnopsycholinguistics and Linguoculturology: A course of Lectures). Moscow: ITDGK «Gnozis». (In Russian)].
- Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Монография. М.: Педагогика, 1986. [Lisina, Maya I. (1986) *Problemy ontogeneza obshcheniya. Monografiya* (Problems of Ontogenesis of Communication. Monograph). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. [L'vov, Mikhail R. (2000) *Osnovy teorii rechi: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* (Fundamentals of Speech Theory: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions). Moscow: Akademiya. (In Russian)].
- Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. [Maklakov, Anatolii G. (2003) *Obshchaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* (General Psychology: a Textbook for Universities). Saint-Petersburg: Piter. (In Russian)].

- Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. [Mukhina, Valeriya S. (1985) *Detskaya psikhologiya: Ucheb. dlya studentiv ped. in-tov* (Child Psychology: a Cousebook for Students of Pedagogical Institutes). 2nd ed. revised and expanded. In Venger, Leonid A. (ed.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М.: Наука, 1981. [Negnevitskaya, Elena I., & Shakhnarovich, Aleksandr M. (1981) *Yazyk i deti* (Language and Children). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Немов Р. С. Психология. Книга 2. Психология образования. М.: ВЛАДОС, 2007. [Nemov, Robert S. (2007) *Psikhologiya. Kniga 2. Psikhologiya obrazovaniya* (Psychology. Book 2. Psychology of Education). Moscow: VLADOS. (In Russian)].
- Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. Владивосток: Дальневосточный гос. ун-т, 2003. [Nosko, Irina V. (2003) *Psikhologiya razvitiya i vozzrastnaya psikhologiya* (Developmental Psychology and Age Psychology). Vladivostok: Dal'nevostochnyi gosudarstvennyi universitet. (In Russian)].
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. [Petrovskii, Artur V., & Yaroshevskii, Mikhail G. (2001) *Psikhologiya: Uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* (Psychology: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions). Moscow: Akademiya. (In Russian)].
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1999. [Piazhe, Zhan (1999) *Rech' i myshlenie rebenka* (Speech and Thinking of the Child). Moscow: Pedagogika-Press. (In Russian)].
- Психология детства. Учебник / под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. [Rean, Artur A. (ed.) (2003) *Psikhologiya detstva. Uchebnik* (Psychology of Childhood. Textbook). Saint-Petersburg: Praim-EVRO-ZNAK. (In Russian)].
- Психология развития и возрастная психология: учебно-методический комплекс для специальности 030301.65 Психология / авторы-составители О. В. Шапатина, Е. А. Павлова. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2007. [Shapatina, Ol'ga V., & Pavlova, Elena A. (2007) *Psikhologiya razvitiya i vozzrastnaya psikhologiya: uchebno-metodicheskii kompleks dlya spetsial'nosti 030301.65 Psikhologiya* (Developmental Psychology and Age Psychology: Educational and Methodological Complex for the Specialty 030301.65 Psychology). Samara: Izdatel'stvo "Univers-grupp". (In Russian)].
- Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М.: Изд-во Академии медицинских наук, 1948. [Rozengart-Pupko, Gita L. (1948) *Rech' i razvitie vospriyatiya v rannem detstve* (Speech and the Development of Perception in Early Childhood). Moscow: Izdatel'stvo Akademii meditsinskikh nauk. (In Russian)].
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. [Rubinshtein, Sergei L. (1973) *Problemy obshchei psikhologii* (Problems of General Psychology). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. [Serebrennikov, Boris A. (1988) *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira* (The Role of the Human Factor in Language. Language and the Picture of the World). Moscow: Nauka. (In Russian)].

- Смирнова Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2009. [Smirnova, Elena O. (2009) *Detskaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* (Child Psychology: a Textbook for Universities). Saint-Petersburg: Piter. (In Russian)].
- Смолярчук И. В. Возрастная психология: Учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. [Smolyarchuk, Inessa V. (2009) *Vozrastnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie* (Age Psychology: Training Manual). Tambov: Izdatel'stvo TGU imeni G. R. Derzhavina. (In Russian)].
- Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб.: Питер, 2007. [Sorokoumova, Elena A. (2007) *Vozrastnaya psikhologiya. Kratkii kurs* (Age Psychology. Short Course). Saint-Petersburg: Piter. (In Russian)].
- Тертель А. Л. Психология. Курс лекций: Учеб. пособие. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. [Tertel', Aleksandra L. (2006) *Psikhologiya. Kurs lektzii: Uchebnoe posobie* (Psychology. Course of Lectures: Training Manual). Moscow: TK Velbi Izdatel'stvo Prospekt. (In Russian)].
- Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2001. [Uruntaeva, Galina A. (2001) *Doshkol'naya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* (Preschool Psychology: Textbook for Students of Pedagogical Educational Institutions). Moscow: Akademiya. (In Russian)].
- Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. [Ushakova Tat'yana, N. (2004) *Rech': istoki i printsipy razvitiya* (Speech: the Origins and Principles of Development). Moscow: PER SEN. (In Russian)].
- Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1950. [Ushinskii, Konstantin D. (1950) *Sobranie sochinenii. Tom 8* (Collected Works. Volume 8). Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk. (In Russian)].
- Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. [Frumkina, Revekka M. (2001) *Psikholingvistika: Uchebnik dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenii* (Psycholinguistics: Textbook for Students of Higher Educational Institutions). Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya". (In Russian)].
- Харченко В. К. Переносные значения слова. Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1989. [Kharchenko, Vera K. (1989) *Perenosnye znacheniya slova* (Figurative Meanings of the Word). Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta. (In Russian)].
- Чуковский К. И. От двух до пяти. Минск: Дискурс, 2019. [Chukovskij, Kornej I. (2019) *Ot dvuh do pyati* (From Two to Five). Minsk: Diskurs. (In Russian)].
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М.: Наука, 1990. [Shahnarovich, Aleksandr M., & Yur'eva, Nadezhda M. (1990) *Psikholingvisticheskij analiz semantiki i grammatiki (na materiale ontogeneza rechi)* (Psycholinguistic Analysis of Semantics and Grammar (Based on the Material of Speech Ontogenesis)). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. [El'konin, Daniil B. (2007) *Detskaya psikhologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij* (Child Psychology: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions). Moscow: Izdatel'skij centr "Akademiya". (In Russian)].

Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / под ред. В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой. Уфа: Изд-во БГУ, 2001. [Vorob'ev, Vladimir V., & Sayahova Lena G. (2001) *Yazykovaya lichnost': Lingvokul'turologiya. Lingvodidaktika. Leksikografiya* (Linguistic Personality: Linguoculturology. Linguodidactics. Lexicography). Ufa: Izdatel'stvo BGU. (In Russian)].