



# ДЕТСКАЯ РЕЧЬ

С.Н. ЦЕЙТЛИН  
Санкт-Петербург

## Почему лингвисты изучают детскую речь?\*

В статье рассматриваются аспекты практического использования данных детской речи. Обосновывается их значимость для разработки методики развития и коррекции речи детей, осваивающих русский язык как родной и как неродной (второй), а также для определения ориентиров для построения речевой диагностики.

Ключевые слова: *освоение языка; языковая система ребенка; онтолингвистика.*

В последнее время резко возросло число исследований в области детской речи, можно даже сказать, что наблюдается своего рода бум в этой области<sup>1</sup>. Однако не лишним было бы остановиться и задуматься, не праздная ли это затея? Конечно, можно без особого труда доказать теоретическую значимость изучения фактов детской речи для лингвистики, но в наш прагматический век на первом месте оказывается именно практическая значимость научных исследований, прежде всего — не прикладных, а именно фундаменталь-

ных. А лингвистика детской речи (её другие имена — онтолингвистика, онтопсихоллингвистика, возрастная психоллингвистика, first language acquisition, language development)<sup>2</sup> относится по своему характеру к наукам именно фундаментальным. Её основная задача — выяснение того, каким образом ребенок осваивает язык, прежде всего — свой родной<sup>3</sup>.

Знание закономерностей естественного процесса освоения ребенком языка позволяет помочь ему освоить язык быстрее и успешнее. И абсолютно бесценно это знание в тех случаях, когда речь идет о детях с особыми потребностями, имеющими те или иные отклонения в развитии, в том числе и в сфере речи. Преимущество педагога, который хочет помочь ребенку освоить язык и способен при этом опереться на знание того, каковы закономерности процесса освоения языка в естественной среде, перед тем, который этого знания не имеет, в том,

\* Работа поддержана РНФ, проект «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка» (2014–2016 гг.).

<sup>1</sup> О возрастающем интересе к данной научной области можно судить не только по большому количеству монографий, появившихся в последнее десятилетие, но и по расширению круга участников ежегодных конференций по лингвистике детской речи (онтолингвистике), которые организуются коллективом лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена и отделом теории грамматики ИЛИ РАН в Санкт-Петербурге. Очередная конференция состоится 23–25 марта 2016 г.

*Цейтлин Стелла Наумовна, доктор филол. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена.  
E-mail: stl2006@list.ru*

<sup>2</sup> В логопедических исследованиях чаще используются термины «речевой онтогенез», «логогенез» и некоторые другие.

<sup>3</sup> В последнее время задачи онтолингвистики несколько расширились — её предметом стал процесс освоения детьми не только родного (первого) языка, но и языка второго (неродного, иностранного).

что первый скорее может выбрать путь, ведущий к успеху. Это обстоятельство давно уже учтено в учебных планах большинства европейских и американских университетов, включающих курс language development в профессиональную подготовку дошкольных педагогов, школьных учителей, дефектологов самых различных направлений и, прежде всего специалистов в сфере логопедии и обучения второму языку. Курс лингвистики детской речи появился и во многих российских университетах.

Совершенствование языка, особенно если учесть не только устную, но и письменную его форму, продолжается и в школьном возрасте. Ведь ребенок слушает и говорит, читает и пишет, бессознательно (и иногда — и вполне осознанно) сопоставляя язык, которым он пользуется, с языком окружающих. Таким образом расширяется запас языковых единиц, уточняются правила их выбора и конструирования, совершенствуется и сама техника речепроизводства, она отрабатывается в речевой деятельности. И весь этот процесс осуществляется практически на бессознательном уровне, о чем уже неоднократно писали ученые (см.: [Гвоздев 1934; 1936], [Шерба 1974], [Цейтлин 2013]). Одна из задач онтолингвистики — помочь разграничить в сфере языка явления, поддающиеся и не поддающиеся спонтанному освоению, главная задача педагога — сосредоточить внимание на последних и перевести их в речевые навыки обучающихся.

Онтолингвистика, в рамках которой рассматривается механизм разнообразных речевых инноваций (ошибок) детей, помогает педагогу их дифференцировать. Школьный учитель, анализирующий ошибку, допущенную учеником, должен понимать ее природу хотя бы для того, чтобы помочь ученику избежать подобных ошибок в будущем. Получается, что учитель становится лингвистом-исследователем, когда видит ошибку в тетради ученика или отмечает ее в устной речи. В ряде случаев очень важно дифференцировать детские ошибки, связанные с недостаточным освоением нормы (большая часть таких ошибок со временем исчезает), и ошибки, связанные с влиянием просторечия, которые являются более стойкими, поскольку объясняются воздействием сре-

ды. Иногда возникает необходимость дифференцировать сам тип ошибки. Вот, например, ученик написал «*Мышь спрятался в норку*», учитель уже готов поставить на полях привычную «палочку», но вдруг задумывается: «А может, дело вовсе не в незнании орфографического правила, определяющего написание существительных, оканчивающихся на шипящие?» Если глагол имеет форму мужского рода, значит, дело вовсе не в орфографии. В сознании ребенка это слово мужского рода, и стоит оно в ряду подобных форм: *нож, шалаши, луч, врач*. Значит, это ошибка грамматическая, точнее морфологическая, связанная с определением рода существительного, и относится к разряду просторечных, проникших в его речь из речи взрослых. И отсылать ученика к указанному выше орфографическому правилу нет необходимости: он именно на него и опирается, а нужно, дав образец, попросить составить несколько сочетаний слова *мышь* с прилагательными и местоимениями, это поможет ему запечатлеть в сознании родовую характеристику слова. И будет лучше, если в образце согласуемые с существительным слова будут иметь ударные окончания, лучше запомнятся: *большая мышь, моя мышь, вот такая мышь*.

Другой ученик пишет: «*дерижер*», «*спортакиада*». Что это за ошибки? Неправильные написания оказались следствием опоры на правило, точнее на морфологический принцип русского письма, требующий соблюдать единообразие написания морфем и опираться на сильные позиции гласных. Выяснилось, что в случае со словом *дирижер* ребенок проверил гласную первого слова глаголом *дернуть*, а во втором — опирался на слово *спорт*, что было вполне объяснимо, но при этом неправильно. Третьеклассник написал «*деньмострация*», искреннее считая, что она так называется, потому что проходит днем. В онтолингвистике подобные случаи относятся к разряду детской этимологии (разновидность народной этимологии). Хотя, как мы говорили выше, многие детские ошибки исчезают сами по себе, поскольку ребенок продолжает и в школьном возрасте ориентироваться на речь взрослых как письменную (опыт чтения), так и устную (восприятие ре-

чи). Однако способность ориентироваться на опыт взрослых у каждого своя. Развитие данной способности — одна из задач педагога (см. [Савельева 2008: 20–26]).

Еще одно практическое применение данных онтолингвистики — психодиагностика, включающая в качестве одного из важнейших компонентов оценку речевого развития человека. Несомненно, что строить диагностику, цель которой — определение степени развития тех или иных навыков человека, можно только на основе знания некоторых возрастных норм, которые выступают в качестве ориентиров. Подобные точки отсчета могут появиться только в результате специальных исследований, ведущихся в области той же онтолингвистики. Речь идет о состоянии каждого из компонентов индивидуальной языковой системы человека (фонологического, лексического, грамматического и пр.). Сложнейшей и требующей дальнейшего внимания проблемой развития является при этом обнаруживаемая при наблюдениях за разными детьми неравномерность формирования указанных выше компонентов и несомненное наличие связи между ними, в ряде случаев — компенсаторного характера (см.: [Елисеева 2014: 285–294]).

Безусловна также и связь речевого развития с развитием когнитивным, активно изучающаяся сейчас не только лингвистами, но и психологами. Вариантов речевого развития оказывается значительно больше, чем считалось раньше; чтобы изучить каждый из них, необходимы лонгитюдные и экспериментальные исследования с привлечением обширного материала. Сравнительно недавно дети, придерживающиеся холистической (ее называют также экспрессивной в отличие от другой, называемой референциальной) стратегии освоения языка, безоговорочно зачислялись в разряд отстающих, в то время как такое развитие не является отклонением от нормы, а представляет собой один из ее вариантов. Поскольку так называемые экспрессивные дети, придерживающиеся данной стратегии, встречаются гораздо реже, чем референциальные, их стратегия рассматривалась как ущербная и педагогическая помощь со стороны логопеда считалась обязательной (см.: [Ахутина

2014]; [Доброва 2009]). Лишь многократное увеличение количества обследуемых детей позволяет выявить объективное положение дел и выработать критерии объективной оценки ситуации. А без оценки ситуации невозможно и оказание ребенку квалифицированной помощи.

В последнее время становится все более очевидной и роль наследственного фактора в темпах освоения языка: выявляется наличие так называемых «поздноговорящих» детей, мы имеем в виду случаи, когда никакого особого педагогического (а тем более — медицинского) вмешательства вообще не требуется. Если кто-нибудь из родителей ребенка до трехлетнего возраста произносил лишь несколько слов, у ребенка не очень много шансов для раннего освоения языка. Однако уже к 4–5 годам такие дети могут не только догнать, но и перегнать сверстников. И здесь на помощь также приходит та молодая наука, о которой идет речь. В данной области онтолингвистика сотрудничает с психологией, нейролингвистикой, логопатологией и рядом других смежных наук.

Нельзя не упомянуть о третьем направлении практической деятельности, когда знание закономерностей процесса освоения ребенком языка оказывается очень нужным. Оно связано с необходимостью помочь в освоении русского языка большому количеству иноязычных детей, которые появились теперь во всех крупных российских городах.

Традиционный школьный курс русского языка рассчитан прежде всего на русскоязычных детей, уже в достаточной мере своим языком владеющих. В задачи этого курса не входит обучение практическому пользованию языком, особенно — в устной его форме, столь необходимой для повседневного общения. Необходимость дополнительных занятий, целью которых является помощь иноязычным детям в практическом освоении русского языка, не вызывает никаких сомнений. Для того чтобы оказывать такую помощь, специалист должен иметь особую подготовку, в основе которой лежит знание общих стратегий освоения языка человеком, а также специфических стратегий освоения ребенком языка как второго (неродного), что также входит в компетенцию современной лингвистики детской речи.

Считается (и в этом нет сомнений), что дети до определенного возраста способны осваивать второй язык практически тем же способом, что и первый (родной), в этом заключается их существенное преимущество по сравнению со взрослыми иноязычными людьми. Именно поэтому строить методику помощи таким детям, механически перенося в эту область опыт преподавания русского языка как иностранного взрослым, практически невозможно. Несмотря на то, что дети-инофоны часто делают в речи те же ошибки, что и инофоны-взрослые, методика развивающей и коррекционной работы в этих двух областях существенно различается, ибо соответствующие психофизиологические процессы, связанные с освоением языка, во многом определяются именно возрастом.

Создание адекватной методики обучения русскому языку как второму возможно только на основе предварительного исследования того, каким образом эти процессы протекают в естественной ситуации погружения в язык. Дети-инофоны, о которых идет речь, черпают язык прежде всего из речевой среды на чрезвычайно низком уровне осознания самих языковых явлений (практически бессознательно), перерабатывая речевой инпут, т.е. речевую продукцию носителей данного языка. Педагог, взявший на себя труд помочь им в освоении русского языка, превращается в своего рода лоцмана, сопровождающего их на этом пути<sup>4</sup>. Для этого ему необходимы знания в той предметной области, о которой идет речь в нашей статье, т.е. в области лингвистики детской речи. И в этом случае, как и в двух других, рассмотренных выше, невольно приходят на память слова основателя отечественной научной педагогики К.Д. Ушинского: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе, мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в кото-

рых вы хотите их приложить» [Ушинский 1950: 55]. Психические явления, связанные с естественным освоением языка ребенком, как раз и относятся к области онтолингвистики.

Итак, отвечая на поставленный в начале нашей статьи вопрос, можно утверждать, что в практическом отношении исследование речи детей существенно по крайней мере в указанных выше трех аспектах и, соответственно, учебная дисциплина, содержащая данные, полученные в результате научных исследований, может и должна входить в профессиональную компетентность психолога, дефектолога, специалиста в области дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-словесника.

Что касается важности этого знания для лингвистики в целом и русистики в частности, то она здесь несомненна. Классики отечественной лингвистической науки В.А. Богородицкий, Н.В. Крушевский, И.А. Бодуэн де Куртэнэ, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, А.А. Реформатский, С.Д. Кацнельсон и многие другие обращались к фактам детской речи, в первую очередь к детским слово- и формообразовательным инновациям, для доказательства ряда теоретических положений, прежде всего системности языковых явлений, соотношения аналогии и аномалии в языковых процессах, взаимоотношения системы и нормы языка, иерархического характера организации языковых правил и многого другого.

В настоящее время, в связи с развитием когнитивных наук, значение исследований в сфере детской речи еще больше возросло, так как анализ самой последовательности освоения языковых единиц и категорий, а также характер отклонений от нормы в детской речи позволяют разграничить прототипические и непрототипические функции морфологических форм, а также прототипические и непрототипические способы выражения различий между словоформами. Языковая система ребенка, выявляемая в его собственной речи, в особенности восприятия им речи взрослого, справедливо рассматривается в виде своего рода зеркала, в котором отражается языковая система «взрослого» языка, к постижению которого стремится ребенок. Все яснее становится, что пренебрегать результатами этого естествен-

<sup>4</sup> По этой причине термину «обучение русскому языку» применительно к этой ситуации мы предпочитаем термин «лингводидактическое сопровождение», поскольку последний термин больше отвечает сути самого процесса.

ного эксперимента, поставленного самой природой, по крайней мере, легкомысленно.

О важности изучения детской речи часто говорили и писали лингвисты Е.А. Земская, М.И. Черемисина, И.С. Улуханов, В.А. Виноградов, Ю.П. Князев, С.А. Крылов и мн. др. Выступая на одной из конференций РГПУ им. А.И. Герцена, В.Б. Касевич отметил: «Роль данных, относящихся к овладению языком, для решения теоретических вопросов лингвистики признавалась неоднократно. Но чаще всего речь шла о вспомогательных аргументах в пользу того или иного решения в области “взрослой” грамматики<sup>5</sup>. Такого рода свидетельства, безусловно, нельзя недооценивать. Однако подобные решения никак не отменяют глобальную самостоятельную задачу: построить динамическую модель становления системы языка, которая и стоит перед онтолингвистикой<sup>6</sup>. Таким образом, во-первых, онтолингвистика объясняет, почему данный язык (как он явлен нам в речевой деятельности соответствующего этноязыкового коллектива) обладает данной структурой, а во-вторых, описывает, как, за счет и в результате чего он эту структуру приобрел» [Касевич 2009: 44–45].

Можно было бы приводить и другие аргументы в пользу значимости онтолингвистики для современного языкознания. Именно по этой причине она

<sup>5</sup> Например, относительно более позднее появление в детской речи тех или иных гласных, согласных обычно считают свидетельством их маркированности в системе языка.

<sup>6</sup> Аналогичную эволюцию проделали исследователи восприятия речи (во всяком случае, в области фонологии): вначале фонологи использовали эксперименты, демонстрирующие различимость/неразличимость тех или иных гласных/согласных как свидетельство фонологичности/нефонологичности соответствующих различий. Лишь впоследствии моделирование перцептивных процессов как аспекта речевой деятельности выделилось во вполне самостоятельную сферу научного знания.

занимает в последнее время все более заметное место в системе профессиональной подготовки специалистов в области филологии, психологии, педагогики, дефектологии.

## ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и грамматики. – М., 2014.

Гвоздев А.Н. К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. – 1934. – № 4.

Гвоздев А.Н. Динамика ошибок на проработанные и непроработанные орфограммы // Вопросы орфографии в школе. – М., 1936.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегия освоения языка // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 53–70.

Елисеева М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. – М., 2014.

Касевич В.Б. Онтолингвистика как центральный раздел языкознания // Проблемы онтолингвистики-2009. Материалы международной конференции 17–19 июня 2009 г. Санкт-Петербург. – СПб., 2009.

Савельева Л.В. Феномен орфографической интуиции и проблема ее развития у младших школьников // Начальное языковое образование в современном обществе (к 80-летию акад. РАО, доктора педагогических наук, профессора Т.Г. Рамзаевой). – СПб., 2008.

Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. – Т. 8. – М., 1950.

Цейтлин С.Н. Правила и детские ошибки (Размышления по поводу статьи А.А. Мурашова) // РЯШ. – 2013. – № 2. – С. 25–30.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – 4-е изд. – М., 2013.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.