

На правах рукописи  
УДК 800.863-053.2  
801.24

ДОБРОВА  
Галина Радмировна

**ОНТОГЕНЕЗ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА  
(ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ И ТЕРМИНЫ РОДСТВА)**

Специальность 10.02.19 – теория языка

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора филологических наук

Санкт-Петербург  
2005

Работа выполнена на кафедре детской речи Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Официальные оппоненты: Заслуженный деятель науки РФ  
доктор филологических наук профессор  
Залевская Александра Александровна

доктор филологических наук профессор  
Лысакова Ирина Павловна

доктор филологических наук профессор  
Овчинникова Ирина Германовна

Ведущая организация: Институт лингвистических исследований  
Российской Академии наук

Защита состоится «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г. в \_\_\_ ч. на заседании диссертационного совета Д 212.199.17 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 14, ауд. 314.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук  
профессор

Л. А. Пиотровская

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Тема диссертации находится в русле одного из фундаментальных направлений современной лингвистической науки – лингвистики детской речи (далее ДР), или онтолингвистики, и связана с формированием языковой картины мира, отражающей становление представлений человека о себе самом и о своем месте в мире, что находит речевое воплощение в освоении детьми дейктических функций личных местоимений (далее ЛМ), а затем – релятивной семантики терминов родства (далее ТР).

**Актуальность** темы исследования определяется возросшим в современной лингвистике вниманием к психолингвистическим аспектам изучения ДР как сферы, в которой в наиболее выраженной форме происходит взаимодействие субъекта речи (ребенка, познающего язык) с языковой системой, пропущенной через призму формирующегося индивидуального языкового сознания. Однако, несмотря на многочисленные исследования отечественных (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, В. Б. Касевич, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, Л. В. Сахарный, Н. В. Уфимцева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.) и зарубежных (M. Bowerman, E. V. Clark, R. Jakobson, D. I. Slobin и др.) ученых в области психолингвистики и ДР, разработанность проблемы онтогенеза персонального дейксиса вызывает неудовлетворенность. Вопреки современным тенденциям к интегрированному, многоаспектному анализу речевой деятельности, онтогенез «речевого» персонального дейксиса изучался одними исследователями (N. Budwig, R. Charney, S. Chiat, K. A. Loveland) в отрыве от онтогенеза так называемого социального персонального дейксиса, который был в сфере внимания других ученых (N. J. Benson, J. M. Anglin, H. Ragnarsdottir и др.). Вместе с тем актуальность целостного подхода к онтогенезу персонального дейксиса определяется общностью природы усвоения «речевого» и «социального» персонального дейксиса как этапов языковой децентрации ребенка. Проблема описания этих этапов как двух составляющих единого феномена, с точки зрения автора реферируемого исследования, является центральной для постижения того, как в процессе социализации происходит осознание ребенком себя и своего места в социуме посредством овладения языком.

Таким образом, актуальность исследования определяется тем, что в нем решаются следующие проблемы, активно обсуждаемые в современной психолингвистике: взаимосвязь когнитивного и речевого развития в онтогенезе, соотношение индивидуального и идиоэтнического в процессе овладения первым языком, различные стратегии овладения языком, природа познавательной деятельности человека на ранних этапах онтогенетического развития, роль инпута в процессе овладения языком.

**Теоретической основой исследования** является теория функциональной грамматики (А. В. Бондарко, В. М. Павлов и др.), предполагающая главенство функционального подхода к языковым знакам; теория детского эгоцентризма, проявляющегося при усвоении детьми ТР, предложенная Ж. Пиаже и получившая развитие в работах различных ученых (N. J. Benson and J. M. Anglin, H. Ragnarsdottir и др.); учение Д. И. Слобина о когнитивных предпосылках речевого онтогенеза; концепция С. Н. Цейтлин, базирующаяся на сочетании «вертикального» и «горизонтального» подхода к фактам ДР.

**Объект** исследования – ЛМ, ТР и другие элементы персонального дейксиса, в семантике которых релятивная сема является ядерной либо одной из ядерных.

**Предмет** исследования – закономерности усвоения детьми этих релятивных знаков и в целом персонального дейксиса.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что в процессе речевого онтогенеза при усвоении «речевого» и «социального» персонального дейксиса дети дважды, на двух уровнях своего развития проходят сходный путь усвоения шифтеров: от «ярлыка» – к эгоцентрическому восприятию и лишь затем – к узуальному восприятию, что свидетельствует, с одной стороны, о сходстве природы этих шифтеров (ЛМ и ТР) как языковых знаков, а с другой – об универсальном характере закономерностей онтогенеза релятивности.

**Цель** диссертационного исследования заключается в разработке комплексного подхода к онтогенезу персонального дейксиса. Достижение этой цели потребовало решения следующих **задач**:

1) на основе сопоставления различных точек зрения на понятие дейксиса и, в частности, персонального дейксиса в современной лингвистике обосновать новый подход к трактовке данного феномена;

2) уточнить лингвистические понятия, которые служат базой для создания авторской концепции, предполагающей целостный подход к онтогенезу персонального дейксиса;

3) определить критерии выделения онтогенетических этапов и стадий языковой децентрации ребенка в процессе онтогенеза персонального дейксиса;

4) выявить и сравнить основные закономерности онтогенеза персонального дейксиса на двух «витках спирали» – при усвоении «речевого» и «социального» персонального дейксиса;

5) на основе сопоставления онтогенеза персонального дейксиса у русских детей и детей, осваивающих в качестве родных другие языки, выявить и описать онтогенетически универсальные и идиозтнически уникальные особенности онтогенеза персонального дейксиса;

6) определить универсальные, свойственные всем детям, особенности усвоения персонального дейксиса, сопоставив их с особенностями, имеющими статус индивидуальных;

7) представить процесс языковой децентрации ребенка в виде модели поэтапного постижения элементов персонального дейксиса, интегрирующей данные о лингвистическом, когнитивном, психическом и др. развитии детей на каждом из онтогенетических этапов и учитывающей универсальные и индивидуальные особенности речевого онтогенеза.

**Материалом исследования** послужили: 1) данные экспериментальных исследований автора, связанных с изучением освоения детьми а) семантики ТР, родственных отношений и системы русских личных имен (далее ЛИ), б) семантики ЛМ и персонального («речевого») дейксиса; 2) записи спонтанной речи детей, принадлежащие Фонду данных детской речи кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена; 3) наблюдения автора над фактами ДР. Общее количество опрошенных детей в эксперименте 1а – 178 человек, из них: 12 – в возрастной группе 2.6–3.5; 24 – в возрастной группе 3.6–4.5; 26 – в возрастной группе

4.6–5.5; 47 – в возрастной группе 5.6–6.5; 13 – в возрастной группе 6.6–7.5; 56 – в возрастной группе 7.6–8.5. Общее количество вопросов, заданных каждому ребенку, – 107; таким образом, анализу подвергнуто 19046 ответов детей, что потребовало компьютерной обработки данных и было произведено с применением программы Excel. В эксперименте 1б исследовано 39 детей от 1.4 до 3.0, им задавались вопросы и предлагались задания по 13 пунктам; таким образом, анализу подверглось 507 ответов и иных невербальных реакций детей. Лонгитюдные исследования спонтанной речи базируются в основном на записях речи 10 детей от 1.4–3.0; дополнительно привлекались материалы записей спонтанной речи более чем 50 детей того же возраста. Кроме того, анализу подверглись производившиеся в течение ряда лет подробнейшие записи речи еще 3-х детей – как данные материнских дневников, так и расшифровки видеозаписей – и данные эксперимента 1а, проведенного с этими же тремя детьми. В каждом случае выбор того или иного принципа отбора материала и основного метода исследования определяется задачами различных частей исследования, возрастом детей и характером самого исследуемого материала. Общий объем материала – около 1600 печатных страниц, а также приблизительно 100 часов звучания магнитофонных записей и около 160 часов – видеозаписей.

**Методы исследования.** При изучении онтогенеза персонального дейксиса в ходе сбора данных использовался метод лонгитюдных наблюдений над спонтанной речью детей, позволивший выявить основные закономерности усвоения детьми ЛМ и ТР в естественных условиях, и экспериментальный метод, давший возможность получить, с одной стороны, статистически значимые результаты, проверившие и уточнившие полученные в ходе наблюдений за речью отдельных детей данные лонгитюдных наблюдений на материале исследования большого количества детей, а с другой – получить данные не только о детском продуцировании языковых знаков, но и об их восприятии. При анализе полученных результатов были использованы методы статистического, лексико-семантического и сравнительно-сопоставительного анализа.

**Научная новизна** исследования заключается в обращении к онтогенезу персонального дейксиса – области, ранее не подвергавшейся целостному анализу. Для выявления специфики онтогенеза персонального дейксиса («речевого» и «социального») в работе применен интегративный подход, сочетающий собственно лингвистический (системно-языковой), когнитивный и функциональный аспекты исследования речевой деятельности, что позволило представить процесс языковой децентрации ребенка в виде модели поэтапного постижения «именных шифтеров персональности».

В работе обосновывается необходимость целостного подхода к онтогенезу персонального дейксиса, определяемая: 1) общностью природы самого персонального дейксиса, под которым в работе понимается и «речевой», и «социальный» персональный дейксис, и 2) общностью закономерностей усвоения «речевого» и «социального» персонального дейксиса детьми как разных этапов языковой децентрации ребенка. Впервые в рамках одного исследования анализируются релятивные номинации двух типов – ЛМ и ТР, поскольку семантика и тех и других зависит от точки отсчета, способность изменять которую определяет осознание ребенком своего и чужого речевого и социо-персонального статуса в иерархии межличностных отношений.

Трактовка ДР как сферы, в которой языковые (семантические и грамматические), когнитивные и психологические аспекты референции существуют в интегрированном виде, предопределила принцип отбора и классификации материала в соответствии с тем, как он организован у овладевающего языком человека и при функционировании в речи. Такой подход позволил интегрировать материал в соответствии не только с его формально-грамматической («частеречной») принадлежностью, но и с кореферентностью.

В работе предлагается новое решение общелингвистических проблем: обосновано новое, скорректированное, понимание дейксиса; уточнены многие научные понятия, в том числе – релятивность, языковой эгоцентризм, ситуативность и др.; по-новому определены границы между некоторыми языковыми явлениями, для чего вводятся новые понятия, такие как «парапрономинальная лексика», «именные шифтеры персональности», «речевой и социальный персональный дейксис», «псевдо-плюральный мы» и др.; показана целесообразность разграничения компонентного и семного анализа как разных методов лингвистического анализа.

Впервые определены общие закономерности освоения персонального дейксиса и релятивной референции: предложена как общая модель «спиралеобразного» постижения детьми именных шифтеров персональности, так и частные модели поэтапного онтогенеза релятивности на каждом из рассмотренных «витков спирали» при усвоении персонального дейксиса; сопоставление особенностей речи русских детей и детей, овладевающих в качестве родных английским, а также частично – исландским и датским языками, позволило поставить вопрос об универсальных и идиоэтнических особенностях речи детей – в этой связи вводятся новые термины: «онтогенетические универсалии», «проторелятивные системы» и др.; исследование речевого развития в органическом единстве с когнитивным позволило выявить когнитивные предпосылки усвоения дейксиса; оспариваются существующие представления о возрастных рамках усвоения детьми ЛМ, ТР, а также ЛИ; по-новому решается вопрос о том, что именно вызывает проблемы у детей при усвоении релятивности, и др.

Обсуждение общелингвистических и онтолингвистических проблем в органическом единстве позволило, с одной стороны, внести уточнения в научные представления о том, как происходит речевой онтогенез, с другой – предложить новую интерпретацию явлений языка и речи, а также оценить объяснительную силу лингвистических теорий, проверив их на материале ДР.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. В формировании языковой картины мира одно из центральных мест занимает становление представлений человека о себе самом и своем месте в мире, что находит речевое воплощение в освоении детьми дейктических функций ЛМ, а затем – релятивной семантики ТР.

2. Разграничение понятий «дейксис в широком смысле слова» и «дейксис в узком смысле слова» позволяет очертить поле дейксиса более отчетливо – с маркированием не только его ядра, но и периферии.

3. Дейктичность знака определяется обязательным наличием семы указательности как ядерной – при возможном наличии и других сем, не только периферийных, но и ядерных.

4. Общность свойств ТР и ЛМ: обозначение лица по отношению, эгоцентричность, ситуативность, релятивность, функция обозначения ролей, причем ролей заведомо непостоянных, изначально предполагаемых как сменяемые и зависимые от точки отсчета, – свидетельствует об особой природе и особом положении ТР среди других групп существительных и позволяет отнести их к «парапроминальной» лексике.

5. Релятивная сема в семантике ЛМ занимает такое же место в иерархической структуре, как и в значении ТР: главную ступень семной иерархии занимает сема 'обозначение лица', вторую – релятивная сема; различие же заключается не в месте, занимаемом на «иерархической лестнице» релятивной семой, а в том, что релятивная сема у ТР делит вторую ступень с семой нерелятивными; именно ДР подтверждает такую иерархию сем.

6. В речевом развитии ребенок дважды, но на разных уровнях, повторяет следующий путь осознания шифтеров: от этапа непонимания – к эгоцентрическому восприятию и затем – к узуальному восприятию; эта общность пути, проделываемого ребенком дважды – в 1–3 года при усвоении «речевого» дейксиса и в 3–8 лет при усвоении «социального» дейксиса – позволяет считать этот путь универсальным для речемыслительной деятельности ребенка.

7. Общность природы персонального дейксиса, под которым понимается и «речевой» персональный дейксис, и «социальный», а также общность закономерностей усвоения «речевого» и «социального» персонального дейксиса детьми предопределяет необходимость целостного подхода к онтогенезу персонального дейксиса.

8. Закономерности усвоения детьми персонального дейксиса подразделяются на онтогенетически универсальные, что доказывается сходством речевых стратегий детей, осваивающих в качестве родных различные языки, при овладении системами ЛИ, ЛМ и ТР, и этноуникальные (в том числе – проявляющиеся в процессе формирования русской языковой картины мира), что доказывается различиями в путях, темпах и окончательных результатах усвоения систем ЛИ, ЛМ и ТР детьми, осваивающими в качестве родных различные языки.

9. Среди закономерностей усвоения детьми ЛМ, ТР и ЛИ выделяются общие, свойственные всем детям, и индивидуальные, в большинстве своем подразделяющиеся в соответствии с породившими их причинами на «типологические» и обусловленные особенностями инпута.

10. Субституция детьми, находящимися на ранних стадиях речевого онтогенеза, личных местоимений терминами родства и личными именами заставляет пересмотреть понимание ЛМ как чисто прагматических знаков, поскольку свидетельствует о заложенной в их семантике способности к индивидуализации актанта ситуации.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в концептуальной разработке проблемы становления «дейктического модуля» в процессе формирования языкового сознания, что позволяет по-новому подойти к интерпретации фактов ДР. Если традиционно речь ребенка рассматривалась сначала в русле соотношения детских окказионализмов, языковой нормы и языковой системы, а затем – в русле выявления в ДР специфических черт развивающегося языкового сознания с учетом разных уровней развития языковой компетенции ребенка, то предлагаемая модель онтогенеза персонального дейксиса дает возможность исследовать ДР как сферу, в которой языковые, когнитивные и психологические аспекты референции существуют в интегрированном виде. Такой подход позволяет отразить сложность протекания процессов формирования языковой личности, предложить алгоритм анализа речевого онтогенеза в соответствии с той реальной организацией языковых знаков, которая существует в сознании ребенка и шире – любого носителя языка. Разработка предложенного подхода к изучению ДР, методов ее анализа может способствовать выработке критериев определения универсальных механизмов освоения языка и факторов, обуславливающих формирование национально-специфической (русской) языковой картины мира, что позволяет корректировать сложившиеся в лингвистике представления о языке и речи.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использовать предлагаемую модель онтогенеза персонального дейксиса для создания методологии и методики работы по развитию языковой компетенции ребенка. Результаты работы могут быть использованы в лингвистических исследованиях, посвященных изучению дейксиса, релятивности и др., в различных психолингвистических и онтолингвистических исследованиях.

**Рекомендации об использовании результатов исследования.** Полученные выводы могут быть использованы в курсах «Современный русский язык», «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Психолингвистика» и в особенности – в курсе «Детская речь» («Онтолингвистика»); при разработке спецкурсов и спецсеминаров по различным проблемам изучения ДР, теории коммуникации, семантики и прагматики текста. Описанные в диссертации экспериментальные процедуры могут широко применяться для определения уровня речевого и когнитивного развития ребенка.

**Апробация исследования.** Результаты проведенного исследования нашли отражение в докладах автора на Международных конференциях и симпозиумах в Москве (1997, 1998, 2000), С.-Петербурге (1998, 2004), Кракове (Польша, 1993), Тристе (Италия, 1993), Болонье-Чезене (Италия, 1995), Стамбуле (Турция, 1996), Порто (Португалия, 1997), Сан-Себастьяне (Испания, 1999), Каене (Франция, 2000), на Всесоюзных и Всероссийских конференциях и симпозиумах в Москве (1988, 1991), С.-Петербурге (1999, 2001), Ужгороде (1991) и др., на ежегодных Герценовских чтениях (1987–2004). Содержание работы обсуждалось на заседаниях Постоянно действующего семинара при кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (1999, 2002, 2005) и на заседаниях кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (2000, 2005). По теме диссертации опубликовано 53 работы, в том числе монография (30,75 п. л.). Общий объем публикаций по теме диссертации – более 51 п. л.



**Структура работы.** Диссертация состоит из двух томов. Первый том (496 страниц) содержит Введение, три главы, Заключение, библиографию (304 единицы, из них 72 на иностранных языках); второй (284 страницы) – три приложения.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во Введении** обосновывается актуальность темы исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, рекомендации об использовании результатов исследования, определяются его теоретические основы, объект, предмет, материал и методы исследования, формулируются гипотеза, цель, основные задачи работы и положения, выносимые на защиту.

**Первая глава «Место персонального дейксиса и релятивной референции в формировании языковой картины мира»** посвящена анализу различных концепций персонального дейксиса и подходов к тем элементам персонального дейксиса, которые маркируют интерперсональные отношения, – в первую очередь, ЛМ и ТР.

В первой главе анализируются различные подходы к изучению ДР и обосновывается подход, при котором языковые явления рассматриваются в соответствии с их функциональной значимостью и/или кореферентностью. Ставится вопрос о правомочности использования термина «языковая личность» применительно к ребенку, находящемуся на ранних стадиях речевого онтогенеза, для чего уточняется само понятие «языковая личность» (с опорой на труды Ю. Н. Караулова). Этот вопрос выводит на обсуждение проблематики объекта и предмета исследования. Выявляются общие свойства двух основных исследуемых групп лексики – ЛМ и ТР, а также – частично – и ЛИ: релятивность, зависимость от точки отсчета, от фокуса эмпатии и кореферентность.

Обсуждается также вопрос о целесообразности отнесения персонального дейксиса к семантике или грамматике. На основе рассмотрения различных подходов к понятию дейксис (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, В. А. Виноградов, М. Д. Белогорцев, А. В. Бондарко, Е. В. Падучева, Ю. А. Пупынин, Р. О. Якобсон и др.) делается вывод о важности обоих подходов, о нецелесообразности самой постановки вопроса о выборе между ними.

После анализа конкретных исследований дейксиса (Л. Я. Маловицкий, С. А. Крылов, И. А. Федоровская, Е. М. Вольф и др.), краткого экскурса в историю вопроса об изучении дейктической проблематики (О. Есперсен, К. Бюлер, А. М. Пешковский, Э. Бенвенист, Р. О. Якобсон, У. Вейнрейх, Ч. Филлмор, Ю. Д. Апресян, О. Н. Селиверстова, Е. В. Падучева, В. В. Иванов, Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев и др.) и в сферу исследования данной проблемы применительно к ДР (Н. И. Лепская, R. Charney, S. Chiat, N. Budwig и т. д.) ставится вопрос о внутреннем сходстве ЛМ и ТР. Эгоцентричность трактуется в диссертации как основной признак, свойственный не только ЛМ, но и ТР. ТР предлагается рассматривать как «парапрономинальную» лексику.

В результате анализа различных трактовок уточняется понятие «дейксис»: единица признается дейктической не только в случае, если сема указания является в ней единственной (чего в «чистом виде», видимо, вообще не бывает), но и в случае, если эта сема является одной из ядерных. Поскольку дейксис служит для актуализации компонентов не только ситуации речи, но и денотативного содер-

жания высказывания, в диссертации предлагается включать в сферу персонального дейксиса не только ЛМ, но и ТР.

Отдельно рассматривается вопрос о «дейктичности» ЛИ. Анализ различных точек зрения по этому вопросу приводит к выводу о том, что в обобщенном плане они также «шифтерны», поскольку выбор варианта именованного человека зависит от точки отсчета на оси координат.

Значительное место занимает обсуждение термина «значение слова». В реферируемом исследовании в целом принимается лингвистический подход (А. В. Бондарко, В. Г. Гак, М. В. Никитин и др.): значение слова понимается как системное, включающее не только сигнификат, но и предметную отнесенность; остальные факторы – такие, как ассоциативные связи слова, типичность составляющих признаков для отнесения объекта к определенной категории и др., существенны, но не входят непосредственно в значение. Вместе с тем в работе привлекаются психолингвистические и психологические методы и подходы к изучению семантики слова (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, А. А. Брудный, А. А. Залевская, В. Я. Шабес и др.), что соответствует тенденции объединения собственно лингвистического и психолингвистического направлений в последние годы.

В полемике с Р. М. Гайсиной обосновывается положение, в соответствии с которым релятивные семы занимают вторую ступень на «иерархической лестнице» в лексическом значении не только существительных с актантной семантикой, т. е. называющих участников ситуаций отношения (например, ТР), но и ЛМ; первая же ступень в значении и ТР, и ЛМ принадлежит семе обозначения лица. ТР отличаются от ЛМ скорее не местом релятивной семы на «иерархической лестнице», а тем, что у ТР на второй ступени с релятивной семой сосуществуют и нерелятивные. Именно ДР может доказать справедливость утверждения о такой иерархии сем: именно в ДР очевидна особая значимость обозначения лица и терминами родства, и личными местоимениями, и личными именами (отсюда – возможность субституции в ДР: *Мама дать* вместо '[Ты] дай', где ТР занимает место реального или так называемого продропа *ты*, – и даже возможность более или менее адекватного функционирования, например, ТР на стадии, когда сема релятивности, в силу возраста, еще не осознается), что также доказывает следующее: хотя сема релятивности крайне важна для шифтеров, она не является самой главной.

Принятая в диссертации трактовка термина «значение слова», согласно которой значение слова включает разные компоненты, в том числе – конвенциональный, составляющими которого являются значения денотативное и сигнификативное (например, М. В. Никитин), позволяет считать (в отличие, например, от А. М. Шахнаровича) этот термин правомочным и применительно к самым ранним этапам речевого онтогенеза, поскольку ребенок уже на самом раннем этапе начинает овладевать значением слов – сначала денотативным, а затем и сигнификативным его компонентом.

В результате анализа исследований А. Г. Елисейевой, О. Н. Селиверстовой, Н. Ю. Шведовой и А. С. Белоусовой, В. Б. Евтюхина и др. делается вывод о дуалистической природе ЛМ как языкового знака, имеющего одновременно суперобобщенного и супериндивидуализированного референта.

Вопрос о современных подходах к изучению ТР рассматривается в различных аспектах, что связано с вниманием к ТР специалистов различных областей знания – лингвистов, психологов, этнографов.

В центре внимания лингвистов – универсальность ТР, обусловленная «натуральностью» (естественностью) их концептов, которая позволяет анализировать их с двух точек зрения: выявлять, с одной стороны, общее, универсальное, свойственное этой группе терминов во всех языках, с другой – различия, которыми они обладают в разных языках.

Релятивность семантики ТР – это системообразующее свойство данного семантического поля: в отличие от слов с константной референцией, референция ТР определяется не в соответствии с установлением принадлежности референта к классу однородных денотатов, а в результате выявления отношений между референтом и лицом, позиция которого принимается за точку отсчета, и сопоставлением этих отношений с отношениями, соответствующими степени родства. Более того, сигнификативной функцией ТР является не собственно значение слова как лексемы, а отношение данной лексемы к другой. Иными словами, при использовании ТР мы оперируем не прототипами (в терминологии Э. Рош), а прототипическими отношениями. Этого не понимают дети, опирающиеся при определении кого-то в качестве, например, бабушки, на прототип, а не на прототипические отношения: *бабушка* – ‘это такая старая женщина’ (ср. использование взрослыми людьми слова *бабушка* не в функции ТР). Выявленная специфика прототипа применительно к ТР трактуется в работе как психолингвистическая универсалия.

Другая универсальная черта ТР связана со спецификой их функционирования в речи как «личных имен», «ярлыков». В вокативной функции и в диалоге, когда речь идет о третьем лице, ТР обычно употребляются как жесткие десигнаторы, «привязанные» к конкретному референту. В работе подчеркивается речевая равноценность ТР и ЛИ, точнее – их речевых смыслов, поскольку именно это свойство, с одной стороны, позволяет ТР весьма рано появляться в лексиконе ребенка, а с другой – приводит к длительному несоответствию их «личностных значений» у ребенка и взрослых и осознанию ребенком значения ТР на ранних этапах не в полном объеме.

Универсальность ТР позволяет лингвистам заострять внимание и на языковых уникалиях, выявляемых на фоне сходства системообразующих, центральных свойств.

И в лингвистической семантике, и в антропологии существуют различные подходы к изучению ТР. Этот вопрос рассматривается в диссертации подробно. В антропологии существуют две школы: одни исследователи по традиции, восходящей к Л. Х. Моргану, считают более важной универсальность отношений родства; другие (А. Кройбер и последователи), напротив, – культурные традиции конкретного народа. В лингвистике также существуют различные подходы к семантике, определяющие разную трактовку ТР.

Один подход восходит к Э. Рош, полагающей, что в человеческом сознании объекты группируются вокруг прототипических референтов. Нетипичные же референты представляют собой некое расширение «от ядра» – естественного психологического центра класса. Если воспользоваться терминологией теории поля, речь идет о центральных и периферийных зонах полей.

Согласно другому подходу, основанному на теории семантических признаков, человек усваивает слова как концептуальные единства: сначала – наиболее «выпуклые» признаки, затем – более частные. Один из авторов этой концепции, Е. Кларк, применила эту теорию к исследованию онтогенеза семантики ТР. Некоторые последователи Е. Кларк (например Е. Данзигер) полагают, что, согласно ее теории, этноуникальные черты ТР более значимы, чем универсальные. В диссертации высказывается предположение, что Е. Кларк говорит о другом – о более раннем усвоении перцептивно выпуклых признаков ТР (например пола), чем специфических релятивных компонентов, т. е. речь вообще не идет об этноуникальных компонентах их семантики.

Природа систем ТР позволяет поставить вопрос: «Что более значимо в семантике слова – типические отношения или уникальные черты, обусловленные этническими традициями?». Некоторые исследователи (Е. Danziger) отождествляют этот вопрос с вопросом «С каких компонентов семантики начинается усвоение детьми ТР?». Однако не видеть принципиального различия между этими вопросами – значит признавать, что дети всегда начинают с усвоения более важного. Между тем в диссертации утверждается, что это не совсем верно. Дети действительно обычно начинают с усвоения того, что важнее для них самих; но важное для маленького ребенка не обязательно столь существенно с точки зрения взрослого человека. Даже если дети усваивают этноуникальные компоненты семантики ТР раньше, чем типические универсальные релятивные компоненты, то означает ли это, что первые важнее вторых? Ответ на этот вопрос представлен в третьей главе.

Сравнительный анализ основных современных лингвистических, психолингвистических и этнографических подходов к изучению ТР определяет теоретическую базу исследования.

Одно из центральных положений гипотезы работы связывается «законом перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, более объективной умственной позиции», сформулированным Ж. Пиаже. Ж. Пиаже указывает на два условия преодоления эгоцентризма: а) осознание своего «я» в качестве субъекта и б) отказ от представления о своей точке зрения как единственно возможной. На этом основании в диссертации выдвигается гипотеза о всеобщности, универсальности, повторяемости (на разных «витках спирали») одного и того же пути децентрации, прodelьваемого дважды в ходе речевого онтогенеза – при усвоении ЛМ и ТР.

Крайне важно подчеркнуть, что и на первом этапе языковой децентрации (усвоение ЛМ) имеет место как осознание своего «я», так и первичное знакомство с фактом существования различных точек зрения, и на втором этапе (усвоение ТР) происходит как то, так и другое – и дальнейший процесс осознания своего «я», и развитие и углубление представлений о множественности точек отсчета. Однако если на первом этапе в большей мере происходит первое, то на втором – второе.

Под «эгоцентризмом» вслед за Ж. Пиаже в диссертации понимается «центрация», обусловленная возрастными особенностями и заключающаяся в неспособности вставать на чужие точки отсчета. Однако термин «эгоцентризм» используется в реферируемой работе и в более широком смысле – для обозначения «сфокусированности» на себе, стремления соотносить всякий шифтер с собой.

Детский эгоцентризм рассматривается не только как стремление «строить систему со своей точки отсчета», но и как развертывание системы «на себя» – ранее такое различие фактически не учитывалось. В реферируемой же работе доказывалось, что эгоцентризм как «разворот на себя» в принципе характерен для более ранних этапов, чем эгоцентризм как «строительство от себя».

Большинство исследований усвоения детьми ТР базируется на трудах Ж. Пиаже и его выводе о возрастающем в ходе речевого развития ребенка «децентризме», постепенном отходе от эгоцентрической точки зрения. В исследованиях последних лет показана неодновременность усвоения детьми различных терминов, однако этот феномен объясняется по-разному. Так, Н. Дж. Бенсон и Дж. М. Англин, П. М. Гринфилд и К. П. Чайлдс, С. Хэвилэнд и Е. Кларк обращают внимание на степень сложности релятивной семантики; П. М. Гринфилд и К. П. Чайлдс, Р. Левайн и Д. Прайс-Вильямс – на культурные вариации; Н. Дж. Бенсон и Дж. М. Англин, С. Хэвилэнд и Е. Кларк – на частотность interpersonalного общения ребенка с родственником, обозначаемым ТР, и т. д.

Комплексное исследование усвоения детьми ТР принадлежит Х. Рагнарсдоттир. Предложенная ею методика (адаптированная к русской языковой картине мира) была использована при проведении второй части экспериментальной работы в реферируемом исследовании.

В заключительной части первой главы обосновывается целесообразность разработки нового подхода к изучению ЛМ и ТР и усвоению детьми этих групп слов. Совместное рассмотрение их онтогенеза как онтогенеза персонального дейксиса, трактовка их усвоения как разных этапов единого явления позволяет по-новому осмыслить и сами эти языковые единицы, и процесс их усвоения.

**Во второй главе «Онтогенез персонального “речевого” дейксиса: местоимения 1-го и 2-го лица и их субституты»** анализируется вопрос о том, как дети усваивают элементы персонального «речевого» дейксиса, каковы особенности постепенного постижения детьми дейктической функции ЛМ и основные разновидности речевых стратегий.

Местоимения 1 и 2 л. традиционно считаются одним из центральных дейктических средств. Это первые шифтеры, которые ребенок осознает/использует в ходе речевого онтогенеза, поэтому рассмотрение онтогенеза персонального дейксиса начинается именно с них.

ЛМ играют одну из центральных ролей в формировании функционально-семантического поля (далее ФСП) персональности, поскольку наряду с личными формами глагола они формируют грамматическую категорию лица. На самых ранних стадиях речевого онтогенеза ЛМ (а также слова, временно принимающие на себя их функцию) особенно значимы, поскольку в этот период личные формы глаголов могут еще не манифестироваться личными окончаниями.

Объектом исследования ЛМ могут служить лишь тогда, когда звуко-комплексы, соответствующие тем или иным ЛМ, используются ребенком сознательно. Не могут служить объектом исследования ЛМ, используемые ребенком лишь в устойчивых выражениях, поскольку в них ЛМ теряет релятивность. В то же время известно, что на ранних стадиях речевого развития для многих детей характерно использование ЛИ и ТР в тех функциях, в которых взрослые употребили бы ЛМ, например: *Варенька сидит ‘Я сижу’* (Варя П., 1.06). Разумеется, используемые в такой роли ЛИ и ТР не являются ЛМ в полном смысле слова.

Между тем оставить используемые указанным образом ЛИ и ТР за рамками исследования онтогенеза персонального «речевого» дейксиса нецелесообразно.

В главе обсуждаются дискуссионные проблемы, связанные с усвоением детьми ЛМ. Специальных исследований, посвященных становлению персонального дейксиса и функционированию ЛМ в ДР, в отечественной литературе почти нет. С. Д. Кацнельсон отметил, что в ходе усвоения местоимений 1/2 л. у детей возникают такие проблемы, как зависимость от ситуативных условий, эгоцентричность, использование говорящим и собеседником этих местоимений «в противоположных смыслах» и т. д. Вопрос об усвоении детьми ЛМ затрагивался Н. И. Лепской, отмечавшей сложности осознания взаимообратимости местоимений 1 и 2 л., более раннее появление инклюзивного *мы* по сравнению с эксклюзивным и др. Кроме того, в исследованиях местоимений, не посвященных специально ДР (например, В. В. Иванов), указывается на относительно позднее их усвоение детьми. Между тем проведенное исследование показало, что позднее усвоение ЛМ характерно не для всех детей; вопрос же о различиях языковых стратегий, о том, почему одни дети употребляют ЛМ уже на ранних стадиях речевого развития, а другие – вместо ЛМ используют ЛИ и ТР, – в отечественных исследованиях не обсуждался, равно как и вопросы о соотношении восприятия и продуцирования детьми ЛМ, влиянии межъязыковых универсалий и особенностей русского языка на процесс усвоения детьми ЛМ.

В зарубежной же, особенно англоязычной, литературе данной проблеме посвящено много работ. Поскольку усвоение детьми местоимений 1 и 2 л. должно быть онтогенетической универсалией, ЛМ являются естественным полигоном для определения универсального и лингвоспецифического при изучении путей формирования грамматической системы в онтогенезе.

В литературе, посвященной условному разделению детей на два типа – референциальных и экспрессивных (Е. Bates, I. Bretherton & L. Snyder; К. Nelson и др.), отношение к ЛМ на раннем этапе речевого развития рассматривается как одна из самых характерных различительных черт двух стратегий: экспрессивные дети их используют, референциальные – нет. Дети, не употребляющие ЛМ, для референции к себе и другим используют имена существительные (ЛИ, ТР и др.). Авторитетность указанных исследований позволяет анализировать полученные данные речи русских детей с названной точки зрения.

Во второй главе производится анализ усвоения ЛМ на русском материале. Рассматривается как вопрос об общих причинах субституции ЛМ существительными, так и вопрос о причинах различий речевых стратегий детей.

Известно, что многие дети сначала, говоря о себе, используют не ЛМ 1 л., а свое имя. Причины этого на первый взгляд очевидны: будучи не в состоянии осознать рече-ролевую функцию местоимения, а также не вычленив себя из окружающего мира и воспринимая себя как бы с точки зрения других людей, ребенок создает себе временную защиту, позволяющую обозначать себя, не выбирая между *я* или *ты*. Взрослые интуитивно помогают ребенку, подсказывая способ самореференции, не требующий освоения дейктической функции местоимений. На ранних этапах взрослые часто говорят ребенку, к примеру, не *Как ты хорошо прыгаешь*, а *Как Петя хорошо прыгает*. Вместе с тем в диссертации подчеркивается, что не все дети проходят подобный этап, некоторые используют ЛМ *я* с самого начала активной речи (что ставит под сомнение вышеназванную

очевидность порождающих данную замену причин). В исследованиях же, посвященных различиям между детьми референциальными (номинативными) и экспрессивными (местоименными), вопрос о том, почему одни дети сначала заменяют ЛМ именами, а другие – нет, вообще не ставился.

Обращение к речи 10 детей, в том числе находящихся в указанном отношении на крайних «полюсах», показало, что одни дети начали с ЛИ как формы самореференции, а другие – с ЛМ. У некоторых детей обе формы самореференции сосуществуют с самого начала, но имеют функциональные или коннотативные различия.

Согласно полученным в ходе лонгитюдных наблюдений данным, более показательным сравнение русских детей не по первым употреблением формы *я* или соответствующей формы ЛИ (им. п.), а по тому, какая форма в их речи появляется первой – косвенно-падежная форма местоимения (*мне, у меня* и др.) или имени (*Пете, у Пети*). В представленной выборке с формы *мне, у меня* и т. п. начинали Женя М., Поля С., Сеня Ч., Ира Л. и Кирилл Б.; с форм имени, безусловно, начинали Таня К., Аня С., Варя П. и, вероятно, Ваня П. (об этом периоде развития Вани П. мало информации). Только в отношении Фили С. выводы неоднозначны, что обусловлено специфической речевой стратегией его матери.

Причины, по которым одним детям требуется слово-«помощник» (ЛИ) для осуществления начальной коммуникации, а другим – нет, не очевидны. По всем иным показателям речь детей, использовавших вначале свои ЛИ, более развита, фонетически отчетлива, лексически и грамматически богата, чем речь детей, с самого начала использовавших местоимение 1 л. В работе высказывается предположение, что причиной, обуславливающей более низкий уровень развития в отношении начала использования ЛМ у детей, в целом более развитых в речевом отношении, может быть возраст, когда ребенок начинает говорить.

Обращается внимание на следующую закономерность: дети, использующие на ранних стадиях по отношению к себе ЛИ, – это дети, рано заговорившие, в то время, как дети, с самого начала использующие ЛМ – дети, заговорившие поздно. В диссертации этот феномен объясняется тем, что существуют языковые явления, которые, в силу когнитивной сложности, ребенок не может освоить до определенного возраста. К числу таких явлений относится и понимание различных точек зрения – как пространственных, так и рече-ролевых в диалоге. Поэтому рано заговорившие дети сначала для самореференции нуждаются в ЛИ. Данная субституция, как показывают записи речи, не тормозит речевого развития в других отношениях, поскольку позволяет осуществлять коммуникацию, до того как ребенок будет готов освоить дейктическую функцию местоимений. Ребенок же, начинающий говорить относительно поздно, до начала продуцирования получил большой речевой опыт (опыт восприятия речи) и потому к началу говорения психологически уже готов осознать дейктическую функцию местоимений 1/2 л., что и демонстрирует с самого начала продуктивной речи.

В работе предлагается и еще одно объяснение: используя с самого начала ЛМ, дети второго типа, сохраняя «оболочку» местоимения, насыщают эту форму несвойственным ей содержанием – тем, которое в узусе принято выражать существительным, лишают ЛМ дейктичности, прикрепляя, например, *я* лишь к себе и избегая тем самым необходимости осознать дейксис.

Таким образом, при освоении персонального дейксиса дети в любом случае вначале избегают дейктических элементов, но если у одних детей это выражается формально, то у других «скрывается» за формой дейктического элемента. Это предположение соответствует выдвинутой гипотезе о пути освоения шифтеров: от «ярлыка» – к эгоцентрическому восприятию и лишь затем – к узуальному. В то же время в случае с ЛМ, вероятно, в речи одних детей может быть формально выражен этап «ярлыка», а в речи других – этап эгоцентрического восприятия местоимения (тоже по сути «ярлыкового»), в речи же третьих детей показатели этих этапов могут сосуществовать, в речи четвертых – проявляться в вышеуказанной последовательности.

Вопрос о порядке появления ЛМ как в продуктивной речи детей, так и в восприятии обсуждается на основе данных не только спонтанной ДР, но и экспериментального исследования.

Как известно, в активной речи ребенка раньше всего появляется местоимение 1 л. Зарубежные исследователи правы, утверждая, что в восприятии первым осваивается местоимение 2 л., хотя в отношении русских детей в диссертации вносится уточнение: в восприятии ими в первую очередь осваивается не только само местоимение *ты*, но и то, что условно можно назвать его «сферой», – часто обращаемые к детям императивы, личные глагольные формы 2 л. и вся парадигма местоимения 2 л. Доказательством того, что даже не говорящий еще ребенок воспринимает основную направленность этого местоимения и его «сферы», является то, что он выполняет обращенные к нему команды и т. п. Открытым остается вопрос, понимает ли он *ты* только в отношении одной личности – себя (R. Charney). Данный вопрос относится не столько к продуцированию речи, сколько к восприятию, и на основании записей спонтанной речи решить его не представляется возможным.

Поэтому было проведено экспериментальное исследование с 39 детьми (24 девочки и 15 мальчиков) в возрасте от 17 до 37 месяцев, большинство – от 20 до 30 месяцев. Данный возрастной интервал был выбран после анализа собранного в ходе лонгитюдных наблюдений материала, показавшего, что именно в этом возрасте обычно происходит усвоение детьми исследуемых дейктических элементов. Дети более младшего и более старшего возраста привлекались в основном для иллюстрации того, что до определенного возраста дети некоторых феноменов еще не понимают, а после – напротив, в основном уже осознают. Целью эксперимента было выявить соотношение между восприятием и продуцированием детьми ЛМ 1 и 2 л. Эксперимент был направлен на решение следующих вопросов: 1) если ребенок еще вообще не использует ЛМ в своей речи, то понимает ли он а) ЛМ *ты* (в разных формах), обращенное к нему самому, б) ЛМ *я* (в разных формах), используемое взрослым по отношению к самому себе; в каком порядке появляются ЛМ в восприятии ребенка; 2) если ребенок уже использует в речи *я*, но не использует *ты*, то правильно ли он понимает ЛМ *ты*, когда взрослый использует это ЛМ по отношению к ребенку; 3) есть ли корреляция между пониманием/использованием ЛМ, с одной стороны, и осознанием ребенком чужих пространственных, зрительных точек зрения – с другой?

С учетом возраста детей эксперимент проводился в домашних условиях, в присутствии и с участием матери. Иногда ответа ребенка получить не удавалось. Большинство тестов, наиболее сложных для детей, дублировалось с помощью



разных вопросов и заданий, ориентированных на понимание одного и того же. С учетом возраста детей и основной цели эксперимента – проверить не столько продуцирование, сколько восприятие – многие задания предусматривали не словесные ответы, а выполнение каких-либо действий. В эксперимент включались знакомые ребенку предметы и действия. Проверялось понимание форм *ты, тебе, у тебя, я, у меня*; в двух заданиях проверялась способность встать на чужую (пространственную, зрительную) точку зрения: первое содержало просьбу показать маме, стоящей в другом конце комнаты, одностороннюю картинку; второе – ответить на вопрос, что видит мама, когда стоит напротив ребенка, а между ними находится предварительно изученная ребенком двусторонняя картинка с изображениями различных предметов, из которых один был виден ребенку, а другой – матери.

В результате компьютерной обработки ответов детей были составлены таблицы (21) и диаграммы (18).

В целом анализ данных позволил сделать следующие выводы.

1. Хотя продуцирование начинается с *я*, восприятие начинается с *ты*. Этот вывод полностью согласуется с выдвинутой гипотезой о порядке усвоения ЛМ и персональных дейктических элементов в целом: сначала дети усваивают дейктические элементы, которые относятся к ним самим (этот этап назван в работе «эгоцентрическим»). Таким образом, и в восприятии, и в продуцировании ребенок начинает с одной и той же прагматической переменной, но поскольку в восприятии и продуцировании она имеет противоположное словесное выражение, то в восприятии и продуцировании сначала наблюдается использование разных ЛМ, маркирующих в обоих случаях одну и ту же личность – самого ребенка.

Проведенный эксперимент позволил дать и ответ на вопрос, почему проходит относительно много времени от понимания *ты* до его продуцирования. Дело не в обычном отставании продуцирования от восприятия, а в недейктивности начального (в понимании) *ты*. Оно не используется в продуцировании, поскольку является лишь зеркальным знаком прагматической переменной *я*. Необходимость его использования возникает лишь после истинного осознания чужих пространственных точек зрения и персонального дейксиса.

2. При усвоении ЛМ 1 и 2 л. некоторые дети действительно проходят «эгоцентрический» этап. «Понимание» ЛМ 2 л., демонстрируемое ребенком на этом этапе, не является истинным. В литературе по ДР описано явление «мнимого регресса» (U-shaped development) (см., например, об этом у С. Н. Цейтлин). Обнаруженный в эксперименте «мнимый прогресс» лишь на первый взгляд может показаться противоположным «мнимому регрессу». Речь, очевидно, должна идти о двух аспектах одного явления – волнообразного характера речевого развития, который обусловлен возможностью принять языковую форму без ее адекватного осмысления.

Итак, в указанный период речевого развития ЛМ 2 л. в функциональном смысле не отличается от существительного. Поэтому детское «понимание» ЛМ 2 л. сопоставимо с детской склонностью называть себя по имени. Дети, которые в ходе эксперимента наиболее ярко продемонстрировали эгоцентрическое «понимание» *ты*, обнаружили и другую тенденцию, также полностью подтвердившую положение об отсутствии понимания ими персонального дейксиса: никто из них не говорит о себе *я*. На этом основании в работе делается вывод, что «по-

нимание» этими детьми ЛМ 2 л. – не истинное. В диссертации подчеркивается, что ЛМ 1 и 2 л. – не просто различные лексические единицы: нельзя понимать одно из них, не понимая другого. ЛМ же 2 л. понимается лишь как «привязанное» к самому ребенку. Такое «понимание» несколько не более истинно, чем понимание ЛМ *я*, сказанного другим человеком (о себе), как относящегося к ребенку, что также наблюдалось в эксперименте (у других детей). В обоих случаях местоимение понимается недейктически, лишь как жесткий десигнатор, относящийся к самому ребенку.

Закрепленность в детском сознании ЛМ 1 или 2 л. за одним референтом представляет научный интерес с двух точек зрения. Во-первых, она приводит к выводу, что природа ЛМ позволяет им функционировать в качестве жестких десигнаторов. Это подтверждает положение о том, что им присуще свойство индивидуализации и что это свойство имеет принципиальное значение для понимания их природы. Во-вторых, положение о закрепленности в детском восприятии ЛМ 1 или 2 л. за самим ребенком важно для разграничения отдельных этапов в процессе речевого онтогенеза. Этап, когда весь мир в сознании ребенка как бы развернут в его сторону, а чужие точки зрения – ни пространственные, ни речевые – еще не осознаны, и есть этап эгоцентризма.

Результаты эксперимента позволили приблизительно определить возрастные рамки усвоения дейктических элементов. До 30-ти месяцев дети в основном не понимают дейктических элементов. С 25 до 30 месяцев понимание ЛМ 2 л. в целом значительно лучше, чем ЛМ 1 л., но это еще не истинное понимание, а свидетельство эгоцентрического этапа. Истинное понимание ЛМ начинается приблизительно лишь с 30 месяцев, при этом более показательное понимание ЛМ 1 л., чем 2 л., поскольку в первом случае эгоцентризм не накладывает отпечатка на формальные показатели понимания.

Ряд выводов касается порядка усвоения детьми падежных форм ЛМ, а также значимости разных падежных форм для понимания природы усвоения детьми персонального дейксиса. Полученные результаты доказали, что в целом дети раньше понимают форму им. п., чем косвенно-падежные формы. Однако если основной вывод заключается в том, что в целом им. п. усваивается раньше, чем косвенные падежи, то более подробный анализ конкретных падежных форм позволил внести в этот вывод ряд уточнений. Так, при усвоении ЛМ 2 л. понимание формы им. п. либо опережает понимание форм других падежей (дат. п.), либо находится с пониманием косвенно-падежной формы на одном уровне (род. п.). При этом в работе отмечается, что проявления «максимального эгоцентризма», наблюдаемые при понимании детьми формы *у тебя*, – охватывают более длительный период, чем проявления «максимального эгоцентризма», наблюдаемые при понимании формы им. п. *ты*: соответственно 20–32 месяца по сравнению с 25–30 месяцами. Связано это, очевидно, с тем, что при усвоении посессивности эгоцентризм проявляется более ярко, чем при усвоении персональности. Возможно, особой значимостью посессивности для ребенка объясняется и другой результат, касающийся уже усвоения местоимения 1 л.: формы *я* и *у меня* усваиваются детьми примерно одновременно, но все же выявляется отчетливая тенденция более раннего понимания *у меня*.

Эксперимент показал, что принятие позиции говорящего соотносится с пониманием видимой точки зрения каждого человека и что усвоение чужих зри-

тельных точек зрения является когнитивной предпосылкой усвоения дейксиса. В противоположность мнению Ж. Пиаже, считавшего, что дети в 2 года не способны понимать чужие зрительные точки зрения, большинство информантов к 2,5 годам были способны адекватно понимать дейктические элементы и осознавать чужие зрительные точки отсчета. Об этом свидетельствуют и факты спонтанной ДР, например: *Мама, тебе темно, когда я закрываю глаза?* (Варя П., 2,2); показательно, что именно в это время девочка начала адекватно использовать в активной речи ЛМ 1/2 л. Кроме того, эксперимент показал существование не двух этапов в процессе осознания чужих точек зрения (понимает/не понимает), а трех: не понимает вообще; начинает понимать, но только единственную – свою точку зрения; понимает. Это соответствует и трем этапам усвоения ЛМ, выделенным на основе экспериментального исследования: не понимает вообще; понимает, но только применительно к себе самому; понимает так же, как взрослые. Главное расхождение между результатами проведенного эксперимента и данными американской исследовательницы К. Лавлэнд заключается в том, что была выявлена группа детей, дававших адекватные ответы на вопросы, связанные с пониманием ЛМ 2 л. (точнее, правильно соотносивших это ЛМ с соответствующим референтом – самим собой), но не понимавших еще чужих пространственных точек зрения. В диссертации подчеркивается принципиальное значение этого расхождения. Дети могут правильно понимать ЛМ 2 л. (вернее – правильно устанавливать его референциальную отнесенность) до осознания чужих точек зрения, но только в том случае, если это ЛМ относится к ним самим. Поскольку такое «понимание» трактуется в диссертации как не истинное, из этого следуют два вывода: 1) между осознанием чужих точек зрения и правильной реакцией ребенка на вопросы, содержащие ЛМ 2 л., нет прямой корреляции; 2) предшествующее утверждение не противоречит общему выводу о том, что усвоение ребенком чужих точек зрения является когнитивной предпосылкой усвоения персонального дейксиса, поскольку истинное понимание дейксиса возможно только после осознания чужих пространственных точек зрения.

В диссертации подчеркивается важность того, что до формирования способности принимать чужие пространственные точки зрения дети, не способные еще полностью осознать дейксис, могут идти двумя путями: либо отказаться от него на время вообще, используя вместо местоимений существительные; либо использовать дейктические элементы в функции недейктических.

Таким образом, в обоих случаях с помощью различных по форме лингвистических средств (существительное/местоимение) достигается одна цель, и функционально эти средства оказываются эквивалентными. Это подтверждает значимость функционального подхода к изучению ДР.

При рассмотрении вопроса о порядке появления форм ЛМ 1 л. в речи детей термины «падеж», «падежная форма» и т. п. используются условно: в речи детей вначале возникают не столько падежи, сколько смысловые отношения, выражаемые падежами.

В литературе вопрос о том, с каких падежных форм начинается усвоение ЛМ 1 л. ед. ч., практически не ставился. Априори можно предположить, что начало использования ребенком одной либо другой формы не сводится только к вопросу о выборе падежа. Использование ЛМ в форме им. п. в диссертации трактуется как свидетельство необходимости маркировать ситуации с субъектом-

агентом или экспериенцером. ЛМ 1 л. в формах косвенных падежей, и в особенности в форме *мне*, свидетельствует о потребности маркировать ситуацию принадлежности. Таким образом, если в первом случае мы имеем дело с ФСП персональности, то во втором – и с посессивностью.

Анализ спонтанной речи детей показал, что одни начинают освоение ЛМ 1 л. с формы *я*, а другие – с *мне*. Выяснилось, что высказывания с *мне* у детей, которые начинают продуцировать ЛМ с этой формы, выполняют очевидную социально-регуляторную функцию и свидетельствуют скорее о вербализации требования изменить принадлежность предмета, отдав его ребенку, чем о формировании представлений о субъекте. Такая речевая стратегия оказалась характерной для детей с относительно поздним речевым развитием, часто употребляющих императив.

Специальному рассмотрению были подвергнуты первые детские высказывания с ЛМ 1 л. ед. ч. в форме им. п. (вне зависимости от того, предшествовала ли этим высказываниям ребенка стадия с формой *мне*). Были выявлены языковые «предвестники» появления ЛМ 1 л. В русском языке в предложениях с глагольными формами настоящего и будущего времени можно опускать ЛМ 1 л. (так называемый продроп\*), поэтому ожидалось, что предвестником появления этого ЛМ 1 л. должно быть появление конструкций с продропом. Действительно, у очень многих детей это выявилось весьма отчетливо. Вместе с тем обнаружилось, что между первыми личными глагольными формами и первым употреблением *я* проходит весьма незначительное время – около полумесяца. Это свидетельствует о том, что продроп может несколько отсрочить появление местоимения в речи, но ребенку все равно необходимо маркировать участников речевого акта с помощью специальных средств (будь то ЛМ или личное окончание глагола). Поэтому наличие в речи ребенка глагольных форм 1 л. трактуется в диссертации как свидетельство созревания предпосылок овладения дейксисом, и только новизна местоимений как самостоятельных языковых знаков заставляет ребенка еще некоторое время обходиться без них.

Другим предвестником появления в речи детей *я* можно считать активное употребление неличного местоимения *сам (сама)*. Анализ первых *сам* показал, что они свидетельствуют об осознании языковой возможности замещать существительное-субъект действия прономинальными средствами, что еще не сопровождается осознанием способов маркирования участников речевого акта релевантными местоимениями и личными окончаниями глаголов. В особенности велика роль первых *сам* для детей, не пользующихся на начальных этапах своим ЛИ в целях самореференции и не «созревших» еще для местоимения *я*.

Классификация первых детских высказываний с *я*, была направлена на решение следующих вопросов: 1) наблюдается ли и у русских, как у англоязычных, детей тенденция начинать использовать ЛМ 1 л. ед. ч. в первую очередь в контекстах, обозначающих активного деятеля; 2) что более существенно для русского ребенка, осваивающего язык с «продропом» в настоящем и будущем времени, но без такового в прошедшем времени: а) функциональный статус

---

\* При использовании термина «продроп» применительно к русскому языку имеется в виду, что в русском языке в предложениях с глаголами в формах настоящего/будущего времени имеется возможность опускать ЛМ (поскольку сама форма глагола настоящего и будущего времени выражает грамматическое значение лица), а в предложениях с глаголами в форме прошедшего времени – нет.

агентивно-активных действий, названных глаголами в форме настоящего и будущего времени (когда контекст требуют большей степени агентивности и контроля со стороны говорящего) или б) структурная потребность в ЛМ в предложениях с глагольными формами прошедшего времени? Итак, начинают ли русские дети использовать ЛМ *я* с контекстов с активным деятелем (понятие трактуется по Д. Слобину) и каково временное значение этих контекстов – настоящее/будущее (продропное) или прошедшее (структурно требующее ЛМ)?

Однозначно ответить на поставленные вопросы оказалось невозможным. Из 10 детей 5 в той или иной мере проявили то, что характерно для их англоговорящих сверстников: первые их высказывания с *я* указывают на активного деятеля и содержат глаголы в форме настоящего/будущего времени. Четверо детей начинали использовать *я* в высказываниях со значением настоящего/будущего времени, однако эти высказывания могли как указывать, так и не указывать на активного деятеля. В то же время в диссертации подчеркивается, что те же дети в языковых условиях, наиболее сходных с условиями английского языка, а именно – в высказываниях, содержащих глагольные формы прошедшего времени, где в русском языке нет продропа, проявили именно то, что наблюдается у английских детей, – тенденцию к первоочередному маркированию с помощью местоимения *я* ситуаций с активным деятелем. Наконец, один ребенок продемонстрировал тенденцию с противоположным вектором – маркировать ситуации с активным деятелем не прономинальным способом, а с помощью ЛИ, что также не противоречит общему представлению об особой значимости для ребенка ситуаций с активным деятелем, поскольку эти ситуации данным ребенком также отчетливо маркируются, хотя и противоположным обычному образом. Сопоставление этих данных позволило сделать следующий вывод: анализ первых высказываний с *я* детей, осваивающих в качестве родного язык с продропом, вносит некоторые изменения и уточнения в принятые в зарубежной онтолингвистике представления об универсальном характере начального прономинального маркирования детьми ситуаций, но в целом не противоречит этим представлениям, а лишь уточняет и корректирует их: первые высказывания с *я* действительно чаще всего – высказывания, в которых фигурирует активный деятель.

Кроме того, у некоторых детей выявилась не всегда явная, но тем не менее реально существующая тенденция не обозначать с помощью ЛМ *я* ситуации, которым они дают отрицательную оценку: дети, стремясь, возможно, самоустраниться от совершенного ими и приведшего к нежелательному результату действия, могут использовать конструкции с ЛИ, даже если в этот момент развития они уже обычно таким способом самореференции не пользуются: например, *Это кто не убрал? – Варька* (Варя П., 2.4), в то время как в целом о себе в это время девочка уже почти исключительно говорит *я*.

Выявился еще один существенный момент: как для порождения речи в целом, так и для появления в ней каких-то единиц, в том числе ЛМ *я*, нужно, чтобы у ребенка возникла в этом потребность. Потребность в релевантном выражении дейксиса обусловлена потребностью экономно и нормативно обозначать участников речевого акта. Между тем, в ходе речевого развития у ребенка возникают и иные потребности, которые при наличии психологических предпосылок могут способствовать появлению какой-то языковой единицы, и в частности – ЛМ *я*. Такой потребностью может быть стремление маркировать некую оппозицию,

например оппозицию языкового обозначения себя как личности и своего изображения или же оппозицию ЛМ 1-го/2-го л. (*Я буду зайчик, А ТЫ – волк*): на ранней стадии появления ЛМ 1 л. большинство реплик с *я* оказывается так или иначе мотивированным наличием оппозиции или (реже) другой причиной, вызывающей необходимость употребления местоимения.

В качестве одной из причин, подталкивающих ребенка к началу использования ЛМ, рассматривается стремление «развести» обозначение себя как личности и своего изображения (фотографии, отражения в зеркале, голоса на пленке магнитофона и т. п.). Все дети, если они попадали в момент фиксации речи в ситуацию, связанную с их изображением, обозначали его с помощью не ЛМ, а своего ЛИ. Обращает на себя внимание то, что, во-первых, так поступали не только дети, склонные называть себя по имени, но и дети, скорее к этому не склонные. Во-вторых, точно так же маркировали свое изображение и дети, в какой-то момент своего развития обозначавшие себя с помощью ЛИ, но к рассматриваемому моменту уже эту стадию прошедшие. Взрослые принимают условность, что обо всех изображениях следует говорить *я*. Нормальная логика заставляет ребенка усомниться в справедливости такого языкового отождествления личности и ее изображения.

Далее рассматриваются вопросы, связанные с начальным этапом употребления детьми ЛМ 2 л. Ребенку значительно проще начать использовать ЛМ 2 л. в этот период, чем было в свое время начать употреблять ЛМ 1 л.: он уже давно его понимает (хотя бы применительно к себе самому), уже осознал чужие пространственные точки зрения и, кроме того, совершив переворот в своем сознании, генерализовав представление о речевых ролях и начав использовать по отношению к себе *я*, он уже осуществил главное – осознал зависимость выбора ЛМ от речевой роли говорящего или слушающего. Тем не менее, в развитии практически всех детей существует период, когда они уже употребляют в речи *я*, но еще не употребляют *ты*. Выше этому уже было дано объяснение: *я* в продуцировании относится к самому ребенку («эгоцентризм»), а *ты* в продуцировании относится не к самому ребенку, а к кому-либо другому. Однако в определенный момент развития ребенок подходит к черте, когда когнитивные предпосылки созрели, шифтерный характер дейктических элементов уже осознан и ребенок в принципе может начать использовать ЛМ 2 л. в речи. Между тем анализ показал, что даже при наличии всех предпосылок ребенку требуется толчок, чтобы перейти и этот рубикон.

Выявилось, что почти все обследованные дети начинали употреблять форму *ты* в вопросительных конструкциях: *Ты куда пошла?* (Поля С., 2.2); *Ты вырезала?* (Аня С., 2.0.26); *Ты сгоришь?* (Ваня П., 2.4.27); *Мама, ты хорошая?*, *Папа, ты боишься грузовика?* (Варя П., 1,10) и т. п. Конечно, в некоторых из этих предложений местоименная форма конструктивно необходима, особенно в тех, в которых нет глаголов в форме настоящего/будущего времени. Однако ребенок мог выбрать другую речевую стратегию и избежать при этом ЛМ, употребив ТР. Очевидно, конструктивная обусловленность употребления ЛМ и является тем толчком, который заставляет ребенка реально его использовать. То обстоятельство, что не во всех подобных вопросительных предложениях эксплицирование местоимения конструктивно необходимо (*Папа, боишься грузовика?*), не меняет сути дела, поскольку такие конструкции, хотя в принципе в русском язы-

ке и возможны, но не употребляются взрослыми, во всяком случае часто, в общении с детьми. Возможно, это связано с меньшей выразительностью таких конструкций, что определяется отсутствием вспомогательных глаголов, маркированностью с помощью не порядка слов, а лишь интонации. Очевидно, выносимое обычно в инициальную (после вокатива) позицию местоимение 2 л. делает конструкции более выразительными, а потому частотными и типичными, что и определяет их выбор ребенком.

В работе делается вывод, что активное и релевантное использование местоимения *ты* знаменует собой весьма важный этап в освоении системы ЛМ и в целом – в формировании ФСП персональности – осознание дейксиса.

В освоении детьми ЛМ *мы* возникают трудности несколько иного плана – они связаны со сложностью, многосоставностью концепта. *Мы* – это не ‘много я’, поэтому осознание различия между *я* и *мы* относится не столько к сфере числа, сколько к сфере единичности/совокупности.

Этим объясняется тот странный, на первый взгляд, факт, что первые *мы* в речи ребенка обычно указывают вовсе не на множественность референта, а на одного референта, выражая смысл ‘я’. В узусе в ограниченных контекстах также возможно *мы*, обозначающее одно лицо (ср. «докторское *мы*» (*мы* = ‘ты’) – *Как мы себя чувствуем?*). Такое *мы* названо в диссертации псевдоплюральной. Оно употребляется и в обращении взрослого к ребенку типа: ... *и мы ее* (котлетку) *съедем вилочкой* (*мы* = ‘ты’) (мать Вари П., 1.7.13). Псевдоплюральные *мы* в речи взрослых в работе трактуются как сознательное смешение личных сфер говорящего и собеседника. Вероятно, это псевдоплюральное *мы* в речи взрослых, обращенной к ребенку, призвано нейтрализовать оппозицию «я» – «ты» (как действительски противопоставленных знаков) при общении с детьми, еще неспособными к осознанию дейксиса. Этим обусловлен псевдоплюральный характер *мы*, часто присущий первым детским употреблениям этого ЛМ: (Варя одна, пытается поставить в радиоприемник кассету от магнитофона) *Поставим мы какой сюда, поставит какой, положим* (Варя П., 1.6). При этом не встречается случаев, когда псевдоплюральное *мы* означало бы в речи ребенка *ты* – оно устойчиво означает только ‘я’, что отличает его от подобного *мы* в обращенной к ребенку речи взрослых. По-видимому, отмеченное детское употребление *мы* в значении ‘я’, но не ‘ты’ может быть объяснено большей потребностью ребенка актуализировать собственные действия и шире – общей эгоцентричностью детского сознания.

Следует отметить, что в некотором отношении местоимение *мы* ребенку усвоить легче, чем *я* и *ты*. В случае с *мы* ребенок находится по ту же сторону «разделительной линии», что и мать; ему не надо ничего менять в выборе знака по сравнению с тем, какой знак употребила бы мать: и мать о совместном с ребенком действии говорит *мы*, и ребенок об этом же должен сказать так же; в ситуации же с *я/ты* мать о себе говорит *я*, а о ребенке – *ты*, но ребенок сам должен сказать наоборот. Таким образом, для начала использования *мы* ребенку вовсе не обязательно осознать релятивность.

Поэтому в ДР нередко появление местоимения *мы* на относительно ранней стадии, иногда даже до *я*, в особенности если свои собственные действия ребенок научился обозначать, используя конструкции со своим ЛИ. Первые *мы* инклюзивны, что объясняется в диссертации как «цитатностью» его происхожде-

ния, так и общим психическим свойством ребенка концентрироваться прежде всего на том, что в данный момент находится рядом с ним. Кроме того, вообще известна бóльшая прагматическая важность инклюзивного, а не эксклюзивного *мы* (Теория функциональной грамматики).

Существуют языки, например, язык апалаи (карибская семья, Перу и Бразилия), в которых инклюзивное и эксклюзивное 'мы' представлено разными словами (А. А. Кибрик). Материал русской ДР, показывающий: а) одновременность появления инклюзивного и эксклюзивного *мы* в ДР и б) различие прагматических функций первых детских инклюзивных и эксклюзивных *мы*, также заставляет предположить наличие двух различных *мы* в языке, что интуитивно ощущается детьми.

В конце второй главы рассматривается вопрос об овладении детьми местоимениями 3 л. и 2 л. мн. ч. – в той мере, в какой это связано с усвоением дейксиса. Если овладение местоимениями 1/2 л. (главным образом – ед. ч.) есть в первую очередь овладение дейксисом, то овладение местоимениями 3 л. должно было бы быть в первую очередь овладением анафорой. Между тем некоторая статичность начальной картины мира может порождать использование на ранних этапах речевого онтогенеза местоимений 3-го л. скорее в номинативной функции, как существительных. Анализируя функцию таких местоимений 3-го л. в ДР, А. А. Кибрик отмечает, что в детских текстах типа *Это собака. Она лает...* связь между предложениями значительно слабее, чем у взрослых – они лишь соположены, и потому местоимение *она* во втором предложении употребляется дейктически, без анафорической связи с антецедентом. Отмеченное детское использование местоимения 3 л. трактуется в работе как дейктическое, причем в данном случае не имеет принципиального значения, какое *он/она* имеется в виду (одушевленное или неодушевленное). При этом омонимичность различных *он/она* не столько осложняет, сколько, в силу вызванной этой омонимичностью частотности данных местоимений, облегчает детям их усвоение.

Последним в речи ребенка появляется ЛМ *вы*. Обычно его появление по времени выходит за рамки начального этапа формирования грамматического строя или же относится к самому его концу. К этому моменту основная прономинальная система у ребенка уже сформировалась, и новое (в продуцировании) ЛМ особых затруднений не вызывает, тем более что в восприятии по отношению к себе в совокупности с другим лицом оно, очевидно, существует достаточно долго. По сути дела, овладение этим ЛМ уже связано с освоением не столько персонального дейксиса, сколько многосоставных концептов.

При рассмотрении общих свойств ДР, проявляющихся при усвоении ЛМ, в первую очередь анализируются детские речевые ошибки, связанные со сверхгенерализацией. В период, когда ребенок активно осваивает дейксис, вначале фокусируя свое внимание на производстве различных форм, относящихся к сфере местоимения 1 л., в его сознании может произойти сверхгенерализация разных местоимений, относящихся к себе как субъекту речи. То общее, что объединяет местоимения, относящиеся к сфере 1 л., может на некоторое время затушевывать в сознании ребенка даже различия между персональностью и посессивностью: *Мама, моя рисую* (т. е. 'я рисую') (Аня С., 1.10.28). В этот же период освоения дейксиса сверхгенерализация может стать причиной создания сверхгенерализованного понятия 'вообще участник диалога', без деления на говорящего и со-



беседника. Это может привести (хотя и нечасто) к смешению *я* и *ты*: *Ты хочешь, чтобы я сняла?* – *Я* (о собеседнике, т. е. ‘ты’) (Сеня Ч., 2.2.19).

При усвоении детьми системы ЛМ встречается и сверхгенерализация другого типа – связанная с системой склонения ЛМ, с использованием одной падежной формы вместо других, но в данной работе такая сверхгенерализация подробно не рассматривается, поскольку не относятся непосредственно к теме исследования.

Обсуждается вопрос о роли инпута в онтогенезе персонального «речевого» дейксиса. Неверно было бы полагать, что существует прямая зависимость между частым/редким использованием ЛМ в речи матери и соответственным их использованием ребенком. Однако, когда ребенок еще весьма мал (а именно в это время и происходит освоение дейксиса), следует говорить о речевых стратегиях не только ребенка, но и диады «мать-ребенок». Мать не может принципиально изменить того, что заложено в ребенке, однако ее речевое поведение может способствовать или, напротив, препятствовать развитию каких-то тенденций.

Так, прослеживается, как мать Фили С., постоянно требуя от него повторения за ней слова *я*, постепенно добивается своей цели – чтобы ребенок говорил о себе *я*. Филипп начинает произносить *я*, но на самом деле вначале это эхоимитация, которая, казалось бы, мало способствует продвижению ребенка вперед. Между тем выясняется, что, действуя таким образом, мать в конечном итоге приучает ребенка не только к эхоимитации, но и к самостоятельному использованию местоимения. Таким образом, помимо признанного в онтолингвистике (S. Chiat) представления о том, что дети постигают необходимость использовать в целях самореференции местоимение за счет генерализации, доказываемая возможность и иного пути – имитационного. В данном случае оказалось, что продуцирование опередило адекватное восприятие. Одним из общепринятых положений является представление об опережающем характере восприятия по сравнению с продуцированием в онтогенезе речи. Однако не все произносится ребенком осознанно. Иногда дети вдруг вставляют в свою речь готовые блоки, например, из рекламы, явно не осознавая их смысла. Такими блоками иногда являются выученные маленькими детьми без понимания (или частично – без понимания) стихи. Нередко ребенок произносит какое-то слово, вообще не понимая его смысла. Иными словами, не вызывает сомнения, что на лексическом уровне продуцирование без понимания вполне возможно. В данном же случае (использование *я* без предварительной генерализации и осознания его дейктической природы) необычность ситуации заключается только в одном: у дейктических элементов, в каком-то смысле, – двойственная природа. С одной стороны, они принадлежат лексической системе языка, с другой – синтаксической. В диссертации показано, что возможно начальное использование этих элементов, опирающееся в основном на лексическую составляющую и лишь в незначительной степени (необходимой для осуществления основной цели коммуникации – взаимопонимания) – на их синтаксическую роль. Именно такое использование дейктического элемента ребенком является результатом специального обучения и, соответственно, следствием речевого поведения матери.

Таким образом, в диссертации выявлен ряд закономерностей освоения детьми системы ЛМ и персонального дейксиса. На начальном этапе развития дети, естественно, дейксис не понимают и дейктические элементы не использу-

ют. Когнитивной предпосылкой осознания дейксиса является появление способности осознавать чужую зрительную, пространственную точку зрения. Для этого надо начать осознавать себя в мире и, как минимум, более или менее осознанно видеть мир со своей собственной точки зрения. Если на самом раннем этапе дети вообще не осознают, что мир можно видеть с разных точек зрения, то на этом этапе, называемом в диссертации эгоцентрическим, ребенок начинает воспринимать мир как бы с одной точки зрения, со своей собственной. Если когнитивные возможности еще не позволяют осознать наличие разных точек отсчета, значит, должна появиться одна точка отсчета, и вполне естественно, что этой точкой становится пространственная/языковая точка зрения самого ребенка. Языковым проявлением этого этапа является либо замена ЛМ 1/2 л. существительными («ярлык»), либо недейктическое использование дейктических элементов (эгоцентрический «ярлык»). Во втором случае ребенком создается некая «проторелятивная» система обозначения собственной рече-ролевой функции, эгоцентрически жестко закрепленная за ним самим. Внимание к функции используемых детьми знаков во многом снимает кажущиеся противоречия: до возникновения когнитивных предпосылок никакие явления в речи не возникают; «раньше времени» может появиться лишь форма, но не сам знак – в подлинном объеме своих функций (в данном случае, ЛМ 1/2 л. как шифтеры, как дейктические элементы). Лишь позднее ребенок начинает воспринимать мир не только со своей (пространственной) точки отсчета, становится способен мысленно перемещаться и на чужую. В речевом развитии этому соответствует появление способности понимать дейксис и адекватно использовать дейктические элементы – ЛМ 1/2 л.

Между тем этап появления узуального понимания персонального «речевого» дейксиса и его элементов – ЛМ – нельзя считать завершающим в онтогенезе персонального дейксиса в целом. В речевом плане, в аспекте акта коммуникации и способности к диалогическому общению, основной путь действительно уже преодолен. Однако именно в этом возрасте, приблизительно в три года, ребенок сталкивается с «социальным» аспектом персонального дейксиса. В первую очередь это проявляется в необходимости осознать «шифтерный» характер вариантов именованного человека и ТР. Если бы персональный дейксис к этому времени был уже полностью осознан, ребенок понимал бы зависимость выбора формы имени и особенно – нужного ТР от изменения фокуса эмпатии, но этого не наблюдается. Напротив, ребенок, применительно к указанным группам лексем, снова, но уже на новом витке спирали, проходит тот же путь, включая этап «эгоцентризма». Эти проблемы обсуждаются в 3 главе.

**В третьей главе «Онтогенез персонального “социального” дейксиса: ТР и ЛИ»** усвоение детьми семантики ТР и связанные с этим проблемы рассматриваются сначала на базе анализа спонтанной речи детей, а затем – эксперимента.

На раннем этапе речевого онтогенеза дети знакомятся со всеми словами в их конкретном использовании, и потому многие существительные вначале осознаются как своего рода ЛИ: осознается только денотативная закрепленность звуковой оболочки. Однако вскоре на основе практического знакомства ребенка с различными предметами и их свойствами, благодаря способности к генерализации дети начинают овладевать и сигнификативным значением слова. Сложности этого этапа связаны с проблемой разграничения того, какие из слов могут быть отнесены только к индивидуальным предметам, а какие – к классу одно-

родных предметов (следствием чего являются известные в онтолингвистике казусы, когда ребенок начинает именовать всех собак Джеками и т. п.).

Практически невозможно выяснить, в каком возрасте русские дети начинают отличать ЛИ от нарицательных существительных: в русском языке не существует формальных языковых показателей, различающих собственные и нарицательные существительные. Опыты, проделанные с англоязычными детьми последователями Дж. Макнамары, в частности Д. Дж. Холлом, показали, что уже к 17 месяцам дети потенциально способны различать существительные собственные и нарицательные. В исследовании Д. Дж. Холла было также установлено, что маленькому ребенку легче воспринять слово как ЛИ, если оно относится к одному индивидууму, а не к двум. Нечто сходное, хотя и совсем на ином материале, было обнаружено и в ходе проводившегося в рамках реферируемого диссертационного исследования эксперимента: одной из причин, по которой маленькие дети (2,6) могут испытывать сложности с применением фамилий, может быть не только то, что дети «просто не знают», что у других членов семьи та же фамилия, что и у ребенка, но и то, что они выражают «лингвистический протест» (термин использован по аналогии с термином К. И. Чуковского «грамматический протест») против необходимости производить генерализацию в несвоей собственной генерализации области – в области ЛИ.

ТР вначале воспринимаются детьми и функционируют в их речи как ЛИ, поскольку ТР вообще чаще выступают в роли жестких десигнаторов, своего рода «личных имен», особенно – в вокативном употреблении (подробнее об этом см. в первой главе). Именно этим объясняется «эффект мнимого благополучия» в усвоении ТР. С одной стороны, ТР – например, *мама*, *papa* – появляются в лексиконе ребенка на самых ранних стадиях и весьма значимы для него. С другой стороны, как доказывается далее, истинное понимание значения ТР происходит значительно позднее.

Затем, в ходе осознания гетеронимативности («многоименности») референта, ребенок, казалось бы, начинает осознавать релятивный характер ТР. Этому способствует изменение речевой стратегии родственников. Если раньше, находясь в поле зрения ребенка, они называли родственников, как бы стоя на точке зрения ребенка (*Наш папа пришел* – об отце ребенка), то к этому моменту, интуитивно ощущая возрастающую способность ребенка понять многоименность референта, они (хотя и не во всех семьях) постепенно отказываются от такого «детского» употребления.

Ребенок к этому времени действительно начинает осознавать зависимость выбора ТР от фокуса эмпатии. Однако это еще не осознание истинной релятивности ТР. ТР еще, по сути дела, выступает в роли ЛИ, и релятивность, которую он приобретает, – это не релятивность ТР, а релятивность ЛИ. Ребенок начинает понимать, что использование ТР, например, в его семье зависит от того, кто к кому обращается. ТР на этом этапе встают в один ряд с ЛИ и приобретают «шифтерность», но лишь ту «шифтерность», которая диктует выбор того или иного варианта имени.

В диссертации высказывается предположение, что относительной легкости перехода на этот этап способствует то, что ребенку (в отличие, например, от усвоения дейктичности местоимений 1/2 л.), не надо постоянно менять саму лек-

сему. Переход на данную стадию трактуется в работе как начало «эгоцентрического» этапа в усвоении ТР.

Для усвоения же ЛИ на данном этапе характерно следующее. Именно в этом возрасте дети обычно идут в детский сад и потому впервые реально сталкиваются с двух- и трехкомпонентной системой русских ЛИ (имя, отчество, фамилия). На этом этапе ребенку не требуется выбирать вариант именованного человека: это ему навязывается взрослыми. Например, знакомя ребенка с другим ребенком, того называют по имени или по имени и фамилии, а воспитательницу представляют по имени и отчеству. Ребенок же на этом этапе, очевидно актуализируя лишь идентифицирующую функцию имени, считает достаточным использование одного слова-имени по отношению к одному человеку. Об этом свидетельствует значительная база данных, как дети модифицируют имена-отчества воспитательниц, произнося их в одно слово, с одним словесным ударением: вместо *Эмилия Николаевна* – *Эмикалавна*. Отчество на этом этапе еще абсолютно не осознается как имя по отцу, а фамилия – как имя семьи. Таким образом, ЛИ тоже еще релятивны лишь частично: выбор формы имени предопределен взрослыми и не является результатом логического умозаключения о характере отношений: а) между говорящим и референтом имени и б) между референтом имени и его родственниками. Лишь на последующих стадиях развития происходит осознание, с одной стороны, семейных, родственных, отношений и, с другой – дейктивности, «шифтерности» ТР, их зависимости от фокуса эмпатии, а также истинной, в полном объеме, релятивности и ТР, и ЛИ.

Для выяснения того, как именно происходит осознание релятивности ТР, наблюдения над спонтанной ДР не могут служить единственным источником информации, поскольку в спонтанной речи для адекватного использования ТР в большинстве случаев вполне достаточно знать «отсчет от себя». К тому же при анализе спонтанной речи вне поля зрения остается осознаваемый ребенком объем понятия и в целом вся область восприятия ребенка. Решение соответствующих вопросов потребовало экспериментального исследования.

Описанию собственного экспериментального исследования предпослан краткий анализ предшествующих экспериментов, связанных с усвоением детьми семантики ТР, большинство из которых опирается на тесты Ж. Пиаже. Наиболее подробно описывается экспериментальная методика Х. Рагнарсдоттир, взятая автором диссертации за основу в собственном эксперименте.

Специальный параграф посвящен преодолению эгоцентризма в процессе усвоения детьми семантики ТР, рассмотрению децентрации и ее отражения в речи ребенка. На самом раннем этапе использования детьми ТР о детском эгоцентризме речи еще нет, поскольку нет еще никаких точек отсчета. ТР функционируют еще как ЛИ, как ярлыки. В этот период развития *мама*, а точнее – *Мама*, – такое же ЛИ, как, например, имя сестры *Катя*.

Лишь на следующем этапе ТР начинают осознаваться как таковые, хотя родство обычно понимается еще не в его истинном смысле – например, определяется по признаку ‘живем все вместе, в одной квартире’. Семантика ТР еще воспринимается на основании «перцептивных» показателей: например, *сестра* – это такая девочка; *дедушка* – такой мужчина, *старенький*. На этом этапе на вопрос типа *А есть ли у мамы брат?* ‘Кто мамин брат?’ ребенок может назвать имя своего брата. Ребенок еще не осознает, что братом можно быть только по от-

ношению к кому-то. Такие ответы трактуются в работе как свидетельство не столько того, что ребенок распространяет свою точку отсчета на других людей, сколько того, что он вообще еще не осознает, что в отношении ТР существуют различные точки отсчета.

В диссертации особо подчеркивается отсутствие осознания именно множественности точек отсчета, поскольку в этом возрасте дети уже понимают, что у других детей – другие родители, братья/сестры, дедушки/бабушки и т. д. Дети уже могут использовать притяжательные местоимения для актуализации идентификации (*моя мама – твоя мама*). Безусловно, в каком-то смысле – это уже преодоление эгоцентричности, но в очень незначительной степени: это не преодоление единичности точки отсчета, а лишь признание «омонимичности» ТР и преодоление «эгоцентризма принадлежности». Есть ли принципиальная разница между признанием факта, что у одного ребенка – одна бабушка, а у другого – другая, и признанием факта, что у одного ребенка – один велосипед, а у другого – другой? Скорее, в этом случае мы имеем дело с признанием «множественности принадлежности», но не с осознанием множественности точек отсчета. В этой связи в работе разграничиваются два понятия – релятивность (как зависимость от точки отсчета) и посессивность. Показано, что эти различные явления пересекаются в каких-то точках, и одной из этих «точек» и являются словосочетания типа *моя мама, твоя мама, Петина мама*. Осознание детьми возможности и для другого человека иметь, например, маму трактуется скорее как область осознания посессивности (в широком смысле слова), однако подчеркивается, что такое осознание посессивных отношений – одна из первых необходимых ступеней на пути осознания релятивности.

Проведенный анализ результатов эксперимента показал, что на этом этапе усвоения ТР дети обычно признают наличие «аналогичных родственных отношений» у других людей, но только если этими людьми являются дети. Этот подэтап в работе предлагается называть ступенью «детоцентризма»: ребенок уже готов встать на точку зрения другого человека, но только ребенка, он как бы идентифицирует себя с другим ребенком и даже в какой-то мере готов «отсчитывать» от него родство, «как от себя». Безусловно, подэтап «детоцентризма» играет определенную роль в осознании ТР как слов релятивной семантики: в каком-то смысле это можно сравнить с усвоением ЛМ, когда ребенок, еще не осознающий дейктивности местоимений *я/ты*, уже адекватно понимает и использует местоимение 1 л. мн. ч. *мы* (см. во 2 главе).

В диссертации доказано, что об истинном преодолении эгоцентризма в усвоении ТР можно говорить только тогда, когда ребенок признает родственные отношения по отношению к кому-то из родственников, если эти отношения родства – иные, чем у самого ребенка. Между тем и в этом случае не все однозначно: например, ребенок, которому это неоднократно внушали в семье, может знать, что Лена – мамина сестра или что бабушка – мамина мама, однако если при этом в ситуации отсутствия «обученности», на модели (например – в отношении кукольной семьи) ребенок еще не способен осознать аналогичные отношения, выстраиваемые «от кого-то» из членов семьи, но не от ребенка, – значит, истинного преодоления представлений о единственности точки отсчета еще не произошло.

Вместе с тем такая «обученность» – безусловно важнейший фактор, способствующий усвоению ТР как слов релятивной семантики, поскольку самое сложное – это преодолеть изначальную уверенность в единственности точки отсчета; распространить же это новое знание на другие отношения родства и на другие семьи – означает произвести генерализацию, а это, хотя и не очень просто, но в некотором смысле проще, чем признать множественность точек отсчета.

Именно эгоцентризмом объясняется в диссертации тот факт, что дети, уже начав преодолевать представление о единственности точки отсчета, сначала осознают отношения «вверх», «от себя», и лишь затем – «вниз», «к себе». Ребенок, например, не может спутать термины *papa* и *дедушка*, но может спутать *сын* и *внук*, поскольку привык использовать первую пару терминов по отношению к разным людям, но знает, что сам может быть назван обоими из второй пары терминов – и *сын*, и *внук* (а для ребенка, в силу эгоцентричности, единственности точки отсчета, в дальнейшем превращающейся на какое-то время в большую значимость собственной точки отсчета, не так и существенно, по отношению к кому именно он является сыном/внуком).

В этой связи в работе ставится вопрос, напрямую связанный с подсчетом «процента усвоения» тех или иных терминов и, соответственно, с определением уровня овладения ребенком ТР. В диссертации конкретный ТР считается в принципе усвоенным детьми данной возрастной группы, если 70 и более процентов детей дали правильные ответы, верно указав на референтов данного ТР по отношению к разным лицам (точкам отсчета). Однако учитывается, что такая «усвоенность» ТР на «эгоцентрическом» этапе достаточно условна. Признавая реципрокность необходимым свойством ТР, мы, строго говоря, не должны считать ТР усвоенным, если «в одну сторону», «от себя», ребенок соответствующие отношения родства осознает, а «в другую сторону», «к себе», – нет. Другое дело, что некорректно и игнорировать стадию «условного усвоения» термина (когда он понимается «в одну сторону»), поскольку это тоже – онтогенетическая стадия. Вследствие этого вопрос подразделен на два: а) в каком порядке ТР усваиваются «условно» (включая возможность правильного указания на референта с отсчетом не только «от себя», но и «от другого ребенка») и б) в каком порядке они усваиваются уже в полном объеме, как обозначение отношений родства «в обе стороны» (и «от себя»/«от другого ребенка», и «к себе»/«к другому ребенку»), с учетом реципрокности.

Экспериментальное исследование проводилось в 1993–1997 гг. в детских садах и школах С.-Петербурга. Общее количество детей, участвовавших в экспериментальном исследовании, – 178, возраст – от 2.6 до 8.5. В некоторых возрастных группах, данные по которым были особенно важны, к эксперименту привлекалось не по 24 ребенка, а больше (например, 47 детей 5,6 – 6,5 лет; 56 детей 7,6 – 8,5 лет). Это связано с социально-демографическими причинами. Русских детей, имеющих весь «набор» родственников, в количестве, обеспечивающем статистически достоверные результаты, набрать оказалось практически нереально. Поэтому, чтобы «возместить» принципиальную невозможность ответов на какие-то вопросы одних детей за счет ответов других детей той же возрастной группы и чтобы общее количество ответов на каждый из вопросов оказалось достоверным, пришлось увеличить количество информантов. Каждому ребенку

было задано по 107 вопросов, общее количество ответов составило 19046. Весь эксперимент записан на магнитофон; кроме того, велся протокол.

Эксперимент с каждым ребенком проводился в несколько этапов. На первом, предварительном, этапе родители ребенка получали анкету, в которой их знакомили с целью эксперимента и просили заполнить таблицу-опросник. Родители должны были указать имена, отчества и фамилии ближайших родственников ребенка, написать, как ребенок называет данного родственника, определить характер родства каждого родственника по отношению к ребенку, указать, проживает ли данный родственник вместе с ребенком и как часто ребенок с ним видится.

Второй этап эксперимента включал опрос детей по 55 пунктам. В реальности общее количество вопросов было больше, так как, например, вопросы об отчествах дедушек и т. п. при наличии обоих дедушек были двойными. Обычно второй этап опроса каждого ребенка состоял из двух сессий, не более, чем по 15 минут, с интервалом не менее, чем сутки; однако, если ребенок, в особенности младшей возрастной группы, уставал, количество сессий увеличивалось до трех.

Большинство вопросов были однотипными, например: *Есть ли у твоей мамы мама? Как ее имя?*. Если, несмотря на формулировку вопроса *Как его имя?*, следовал ответ в виде имени и отчества, то при анализе этот ответ рассматривался с двух точек зрения: а) как правильная (или неправильная) идентификация родственника и б) как неверное восприятие объема понятия «имя». Это позволило определить не только понимание ребенком родственных отношений/ТР, но и его осведомленность, например, об отчествах членов семьи в сопоставлении с пониманием сути концепта «отчество».

Эксперимент был построен таким образом, чтобы проверить не просто понимание ребенком того или иного ТР. Выяснялось не только, знает ли ребенок, кто его мама, но и знает ли он, кто мама его брата/сестры, мама мамы, мама папы и т. д., понимает ли он, что, если кто-то является чьей-то мамой, значит, этот человек является по отношению к ней сыном/дочкой и т. п. Все это требовалось для определения этапов формирования «шифтерных» понятий, этапов, которые проходит ребенок при усвоении семантики ТР как шифтеров.

Некоторым детям, в особенности старших возрастных групп, предлагались дополнительные вопросы, направленные на выявление знаний ТР, условно названных в работе «ТР третьего уровня сложности» (*теща, зять* и т. п.). Знание таких терминов ни в коей мере не считалось обязательным и трактовалось как признак высокого уровня знакомства с ТР.

Третий этап эксперимента представлял собой работу с моделью – с кукольной семьей. На этом этапе исследовался онтогенез «аналогического» персонального «социального» дейксиса, проверялось, насколько глубоко понимание ребенком ТР и ЛИ: например, если ребенок правильно ответил на вопросы, касающиеся его собственной семьи, но при этом не справился с аналогичными вопросами о кукольной семье, значит, он еще не осознал дейктической природы ТР, а лишь «выучил» их применительно к членам своей семьи.

На этом этапе эксперимента, представлявшем собой отдельную, отстоявшуюся от предыдущих не более, чем на 2 месяца, сессию, ребенку предъявлялись три «поколения» кукольной семьи: мальчик и девочка, их родители, сначала – одна, а затем – и вторая пара дедушек и бабушек. Назывались имена каждого

члена «семьи», а затем задавались вопросы типа: *Знаешь ли ты отчество Вани?* или *Есть ли здесь у Михаила (отца) дочка?*. Общее количество вопросов было 52. Таким образом, проверялось понимание ребенком как ТР, так и различных типов антропонимов.

На следующем этапе, в соответствии с разработанной совместно с Х. Рагнарсдоттир системой кодирования и анализа ответов, проводилось кодирование результатов эксперимента, введение их в компьютер, обработка с помощью статистических программ SPSS и пакета анализа Excel, после чего проводился их количественный и качественный анализ. Последним этапом работы с данными эксперимента был окончательный анализ полученных результатов, сравнение предварительных гипотез с полными статистическими данными, формулирование окончательных выводов, выявление уровней развития детей в плане освоения ими персонального «социального» дейксиса, а также сравнение русской базы данных с исландской и датской (по результатам экспериментов, проводившихся Х. Рагнарсдоттир с исландскими и датскими детьми). Сравнение показало, что некоторые особенности ответов детей представляют собой «онтогенетические универсалии». Так, ответы эгоцентрического или «детоцентрического» характера не зависят от языка, могут быть сопоставлены и даже суммированы с данными опроса детей других национальностей и объяснены в целом онтогенетическими закономерностями. Другие же ответы (например, связанные с двузначностью формы *внуки* или с упоминанием двоюродных братьев/сестер в ответах на вопросы о родных братьях/сестрах и др.) были отнесены к «онтогенетическим национальным русским уникалиям» (либо рецессивам).

Одним из основных результатов данной части исследования явилось составление периодизации психолингвистического развития детей в связи с их усвоением ТР. Выявленные этапы лишь частично совпали с этапами, выделявшимися другими исследователями. При этом в работе специально отмечены две принципиальные установки автора. Во-первых, в отличие от трудов Ж. Пиаже и многих его последователей, выявление онтогенетических этапов не считается в реферируемой диссертации самоцелью. Хотя выделение этапов и существенно в качестве маркирования «вех» на пути «децентрации», но основное внимание уделялось самому процессу «децентрации» и его проявлениям в ДР. Во-вторых, в работе подчеркивается, что не менее существенно, чем выделение онтогенетических этапов, – выявление и характерных черт переходных стадий от одного этапа к другому, поскольку в механизмах перехода нередко кроются не менее важные характеристики самого процесса, чем в выявленных чертах самих этапов. Кроме того, в реальности говорить о нахождении ребенка в какой-либо момент его развития на определенном этапе можно лишь с той или иной мерой приближенности. Онтогенетический этап – это своего рода типизированный и обладающий рядом характерных черт синхронный срез, но не константное, долго длящееся состояние. Поэтому в исследовании эксперимент проводился не с «дискретными» возрастными группами, а с детьми всех возрастных групп, «укладывающихся» в промежуток от 2,6 до 8,5. Таким образом, были выявлены следующие основные этапы и переходные стадии.

**I этап – этап «ярлыка» (2,6–3,5). Восприятие ТР либо как «личных имен», либо с опорой на «перцептивный» компонент их семантики**



На самом раннем этапе (с 2.6) дети используют/понимают и ТР, и ЛИ как ярлыки. Некоторые дети в этом возрасте знают, например, что у мамы есть имя и отчество, однако никто из детей, даже зная отчество человека, не может назвать имени его отца и, наоборот, зная имя отца человека, не может назвать его отчества, если ему этого отдельно не сообщили. И имена, и ТР воспринимаются как ярлыки, но, поскольку, в отличие от имен, ТР на самом деле не являются константными «ярлыками» данного человека (чего ребенок еще не осознает), для ребенка в качестве «константного» на этом этапе выступает один ТР по отношению к данному родственнику. При этом, естественно, в качестве этого «константного» термина-ярлыка выступает тот, который отражает родство по отношению к ребенку. Характерными для данного этапа развития ребенка являются ответы типа следующего: *Есть у твоего папы мама? – Есть. – Как ее имя? – Лена* (имя матери ребенка).

Все 12 детей возрастной группы 2,6–3,5 лет оказались на этом «ярлыковом» этапе развития. Реципрокность на данном этапе еще абсолютно не осознается.

При этом в работе трактуется как чрезвычайно показательное то поразительное, на первый взгляд, количество правильных ответов, касающихся кукольной семьи, которые дали дети на вопросы *Есть ли здесь у папы (куклы)/мамы (куклы) на столе сын/дочка?*. Поскольку только 1 ребенок назвал себя в качестве сына/дочери собственной матери и 2 детей – в качестве сына/дочери собственного отца, следовало, казалось бы, ожидать, что и кукол-детей информанты в качестве чьих-то сына/дочки не назовут. С логической точки зрения, ответы о собственной семье должны быть лучше, чем о кукольной, эксперимент же выявил противоположное. Данные результаты квалифицируются в диссертации как абсолютно естественные, поскольку признается справедливость предположения о «ярлыковом» характере восприятия ТР на раннем этапе их усвоения. Чтобы понимать, что ты сам – чей-то сын, надо осознавать отношения родства, причем «с точки зрения другого человека». А для того чтобы понимать, что какой-то мальчик или девочка – чей-то сын/дочка, достаточно опираться на изначальное представление о ТР, базирующееся (в основном – ошибочно) на внимании к «перцептивным» компонентам их семантики: *сын* – ‘это такой мальчик’, *дочка* – ‘это такая девочка’.

Аналогичным образом, если при ответах на вопросы о сыне/дочке бабушки/дедушки в собственной семье ни один ребенок не назвал себя их сыном/дочкой (такой ответ требовал от ребенка пусть ошибочного, но признания отношений родства, причем с точки зрения другого человека), то при ответах на вопросы о сыне/дочке кукольных бабушки и дедушки из 48 возможностей (по 4 вопроса, заданных 12 детям) в 31 случае (65%) был получен «детоцентрический» ответ: кукла-мальчик был назван сыном бабушки/дедушки или кукла-девочка – дочкой бабушки/дедушки. Из тех же самых 48-и возможностей только в 4-х случаях (8%) были получены правильные ответы: кукла-мама или кукла-папа были названы дочкой/сыном бабушки или дедушки. Все эти результаты трактуются в работе как закономерные. Они свидетельствуют об одном: термины *сын/дочка*, в силу невозможности их восприятия в качестве ярлыка (в семьях их обычно в номинативной функции не используют, в вокативной же – редко; ребенок их слышит лишь когда взрослый объясняет релятивные компоненты семантики, кото-

рые в возрасте 2,6–3,5 ребенок еще не осознает), дети младшего возраста воспринимают с опорой на «перцептивные» компоненты семантики – возраст и пол.

О той же онтогенетической закономерности свидетельствуют и следующие результаты: если себя в качестве внука/внучки бабушки/дедушки дети назвали только приблизительно в 17% случаев, то те же дети назвали куклу-девочку или куклу-мальчика внуками бабушки/дедушки уже в 46% случаев. Значит, и термины *внук/внучка*, также в силу маловероятности их закрепления в детском сознании в качестве ярлыков, воспринимаются в этом возрасте через «перцептивный» компонент их семантики (в данном случае – мнимый, поскольку факультативный) – возраст: ‘внуки – дети’. При этом детей не смущает возникающая «синонимия» терминов *сын – внук* (*дочка – внучка*): кукла-мальчик, например, одновременно может быть назван и сыном, и внуком бабушки/дедушки.

Итак, количественный и качественный анализ результатов эксперимента с младшей из возрастных групп, во-первых, показал справедливость гипотезы о существовании начального «ярлыкового» этапа усвоения ТР. Во-вторых, были определены характерные черты этого этапа. ТР (по крайней мере, основные) уже знакомы детям, но воспринимаются еще не как слова релятивной семантики, а либо как «ярлыки», либо как слова нерелятивной семантики – с опорой на «перцептивный» компонент.

Выявленные особенности начального этапа усвоения ТР трактуются как коррелирующие с обнаруженной ранее (см. во 2 главе) особенностью начального усвоения детьми дейктических единиц – местоимений 1/2 л. Получилось, что дети на следующем «витке спирали», пока опять еще не способны осознать персональный дейксис (на этот раз – «социальный»), опять проходят аналогичный этап. Различие этих начальных этапов на двух «витках спирали» заключается, в частности, в том, что на втором попытке ребенка избежать релятивности словесного знака опираются не на субституцию, а на генерализацию. Однако общий характер постижения слов релятивной семантики, именных шифтеров, дейктических элементов (включая не только персональный «речевой», но и персональный «социальный» дейксис) един: на начальном этапе ребенок не способен осознать релятивность словесного знака и потому либо воспринимает его как «ярлык», либо тем или иным путем избегает релятивности (субституция или генерализация на ложных основаниях).

### **Переход от этапа «ярлыка» к этапу «эгоцентризма» (3,6–4,5)**

В этой возрастной группе в эксперименте приняли участие 12 мальчиков и 12 девочек. Во-первых, переходный характер этой стадии проявляется в наличии черт предыдущего этапа и в некоторых случаях – даже в усилении этих черт. К чертам ярлыкового этапа были отнесены: а) «собственно ярлыковые» типы ответов (например, появление ответов в виде имени собственного брата/сестры на вопрос о брате/сестре матери/отца или резкое возрастание числа ответов в виде имени собственной матери на вопрос о папиной маме) и б) ответы, обусловленные опорой на «перцептивный» компонент семантики термина.

Во-вторых, переходный характер данной стадии обнаружен в зарождении черт следующего этапа – эгоцентрического. Показатели зарождающейся эгоцентричности – 1) появление ответов в виде указания на себя при ответе на вопрос о сыне/дочке бабушки/дедушки; 2) появление первых «реципрокных» ответов именно в своем поколении; 3) начало осознания собственно релятивности (уме-

ния встать на точку отсчета другого человека), но только в том случае, когда референтом является сам ребенок.

В-третьих, переходный характер данной стадии проявился в появлении реципрокности. Полученные результаты показали, что реципрокность сначала возникает при установлении отношений родства в пределах поколения самого ребенка и между поколениями ребенка и его родителей, но не между поколением ребенка и поколением бабушек/дедушек. Отсутствие ее в последнем случае объясняется в работе как следствие/показатель непонимания детьми данной возрастной группы транзитивности.

В-четвертых, механизм перехода к эгоцентричности обнаруживается еще в двух проявлениях. 1. По мере возрастания реципрокности возрастает и эгоцентризм, их возрастание оказывается взаимосвязанным: умение встать на точку зрения другого человека предполагает признание себя (или другого ребенка (брата или сестры) – «детоцентризм») референтом ТР. Высказывается предположение, что в таких случаях зарождающийся эгоцентризм способствует начальному осознанию реципрокности: первые «реципрокные» ответы обнаружены в тех случаях, когда «вектор» реципрокности и эгоцентричности направлен в одну сторону. «Эгоцентризм» в данном случае предлагается понимать в широком смысле слова (см. об этом в первой главе): не только как способность встать на точку зрения другого человека, но и как «сосредоточенность» на себе, желание связать отношения родства, если уж отсчет приходится вести от другого человека, с самим собой. 2. Способность отказаться от «ярлыкового» восприятия зарождается раньше, чем способность встать на точку отсчета другого человека, поэтому в тех случаях, когда «ярлыковый» ответ ребенок уже способен расценить как абсурдный (*Есть ли у мамы мама?* – имя ее самой), ребенок вообще отказывается отвечать. Это – один из первых шагов на пути перехода от «ярлыкового» этапа к эгоцентрическому и в целом важный шаг на пути, как это ни парадоксально звучит, дальнейшей децентрации: чтобы перейти от «ярлыкового» восприятия ТР к признанию различных точек отсчета, надо для начала осознать одну точку отсчета.

### **II этап – этап «эгоцентризма» (4,6–5,5)**

Возрастная группа 4,6–5,5 лет была представлена 13 мальчиками и 13 девочками. В целом анализ ответов детей данной возрастной группы на вопросы о собственной семье показал, что их ответы незначительно отличаются от ответов детей предыдущей группы во всех случаях, когда эгоцентризм не может повлиять на ответ; и только в тех случаях, когда дело касается отказа от «ярлыкового» восприятия ТР и построения собственно эгоцентрической системы, отличие от предыдущей группы весьма заметно. Уменьшается число ярлыковых ответов, увеличивается количество эгоцентрических. Пока не было точек отсчета, ТР еще не представляли собой системы. На новом этапе дети выстраивают систему – «от себя». На чужую точку отсчета они встать еще не могут. Однако самый факт построения эгоцентрической протосистемы свидетельствует о начале построения системы отношений родства: «единственность» этой системы таит в себе в качестве потенциальной возможность признания ребенком существования других систем, выстроенных с других точек отсчета. Эгоцентрическая протосистема неизбежно начинает противопоставляться системам с другими точками отсчета, что у детей данной возрастной группы проявлялось в виде воз-

растания числа отказов от ответа: ребенок либо строит систему «от себя», либо вообще не отвечает (поскольку ощущает, что иначе должен встать на какую-то чужую точку отсчета, на которую встать еще не может). В результате получился несколько парадоксальный (но только на первый взгляд) вывод: центрация и децентрация – не столько противопоставлены друг другу, сколько центрация – это начальная стадия децентрации: децентрации не может быть, пока не произойдет центрации; чтобы принять чужие точки отсчета, сначала надо осознать собственную.

К конкретным факторам, сопровождающим формирование эгоцентрической системы, в первую очередь отнесены: отказ от ярлыкового восприятия ТР; отход от опоры исключительно на «перцептивные» компоненты семантики; начало формирования протосистем родства («линейно-половая» протосистема).

### **Переход от этапа «эгоцентризма» к этапу «отказа от эгоцентризма» (5,6–6,5)**

Возрастная группа 5,6–6,5 была представлена в эксперименте 47 детьми (24 мальчика и 23 девочки). Из них во второй части эксперимента (с кукольной семьей) участвовало 36 человек. В этом возрасте дети начинают переходить от эгоцентрической системы к неэгоцентрической. Заметна тенденция к некоторому уменьшению количества эгоцентрических ответов и некоторому возрастанию числа ответов, свидетельствующих о способности встать на чужую точку отсчета. Продолжает снижаться число ответов, основанных на опоре на «перцептивные» компоненты семантики, исчезают «ярлыковые» ответы. Существенно возрастает осознание реципрокности ТР. Продолжается выстраивание «половых линий», формирование основанной на этом протосистемы, к чему в данном возрасте присоединяется и неразличение отцовской и материнской линий. В некоторых случаях в усвоении ТР наблюдается «мнимый регресс»: очевидно, дети уже осознают ошибочность характерных для предшествующих возрастных групп ответов, но еще не всегда готовы дать правильный ответ. Во многих случаях складывается впечатление, что дети находятся на стадии «перед рывком», когда предпосылки для истинного понимания уже возникли. Справедливость этого предположения проверялась при анализе данных эксперимента с детьми следующей возрастной группы.

### **III этап – этап «отказа от эгоцентризма» (6,6–7,5)**

В этой возрастной группе в эксперименте участвовало 13 детей. Подтвердилось основное предположение: именно в этом возрасте наблюдался отчетливый «скачок» в отказе от системы «только от себя». Подтвердилось и предположение о том, что отказ от эгоцентризма еще не означает децентрации – как способности встать на чужую точку отсчета. Выяснилось, что существует «зазор» между отказом от собственной точки отсчета как единственной и способностью принимать точку отсчета любого члена семьи.

Анализ полученных данных доказал наличие и других особенностей усвоения детьми ТР – например, то, что на этом этапе для детей перестает быть актуальной опорой на «перцептивные» компоненты семантики ТР при идентификации кого-то в качестве референта термина, поскольку дети уже оказываются способны опираться на релятивные компоненты, так как начинают осознавать реципрокность, собственно релятивность и (пока еще – в меньшей степени) транзи-

тивность. Однако в построении собственно системы опора на «перцептивные» компоненты пока сохраняется («линейно-половая» протосистема).

«Схождение» на приблизительно одинаковом уровне у детей данной возрастной группы центральных критериев и признаков осознания основных ТР трактуется как свидетельство формирования собственно системы – а не только отдельных ее звеньев.

Принципиально существенным считается и следующий вывод: перед каждым этапом отчетливого усвоения детьми каждого из терминов и/или отношений родства наблюдается период «спада» количества правильных ответов («мнимый регресс»). Этот вывод соотнесен в диссертации с явлением, известным специалистам по ДР: развитие речи часто происходит не плавно, а «скачками», и перед каждым «скачком» обычно наблюдается период «плато», когда заметных изменений нет. Высказывается предположение, что то, что в спонтанной речи выглядит как этап «накопления», в эксперименте, когда ребенка заставляют принять то или иное решение (которого в спонтанной речи он просто постарался бы избежать), выглядит как «мнимый спад». Конечно, и в спонтанной речи встречаются отдельные примеры «мнимого спада», но они единичны. Эксперимент, описанный в работе, отчетливо показал эти «спады», подтвердил их цифрами. Поэтому в работе вопрос поставлен следующим образом: разные ли это явления – «плато» и «мнимый спад» – или же это две стороны одного и того же более универсального явления: чтобы перейти на новую стадию развития (что выражается в «скачке»), ребенку надо отказаться от ошибочных представлений предшествующей стадии, и этот «временной зазор» (отказ уже произошел, а новое еще не сформировалось) проявляется либо в форме «плато» (наблюдаемого в спонтанной речи), либо в форме мнимого регресса (наблюдаемого реже – в спонтанной речи, отчетливо – в эксперименте)?

#### **IV этап – этап «децентрации» – этап осознания чужих точек отсчета (7,6–8,5)**

Поскольку изначально предполагалось, что к 8 годам децентрация в целом уже осуществляется и что поэтому данная возрастная группа (7,6–8,5) окажется последней в эксперименте, она сознательно была сделана самой большой: в части, связанной с собственной семьей ребенка, приняли участие 26 мальчиков и 30 девочек, и почти все они (55 человек) приняли также участие и в эксперименте с кукольной семьей. Подтвердилось, что этот этап в целом характеризуется децентрацией: дети не только отказываются от собственной точки отсчета как единственной, но и способны встать на точку отсчета любого члена семьи. Между тем абсолютно завершенным к 8 годам процесс децентрации считать нельзя: не все дети и не во всех случаях демонстрируют вышеназванную способность. При этом сам процесс усвоения детьми семантики ТР и родственных отношений к 8-ми годам завершается не полностью и по причине, не связанной непосредственно с децентрацией: к 8 годам дети еще не различают полностью отцовскую и материнскую линии.

Наряду с основными выводами, которые следуют из анализа ответов детей данной возрастной группы, наметились и некоторые другие. Так, выяснилось, что реципрокность самого ТР всегда сложнее для детей, чем инверсионность вопроса. Выяснилось также, что транзитивность к 8 годам для большинства детей, в отличие от детей предыдущих возрастных групп, серьезной сложности не

представляет. Подтвердилось, что детям проще понимать отношения «по вертикали», особенно «вверх», чем «по горизонтали».

Кроме того, обнаружилось, что (так же, как и при анализе усвоения детьми ЛМ) дети условно могут быть разделены на две группы: на тех, для кого логическая операция проста и которые поэтому, после преодоления «ярлыкового» и эгоцентрического этапов, легко воспринимают, например, реципрокность; и на тех, для кого, напротив, сложность заключается в самой логической операции, что, возможно, и является для них причиной более позднего усвоения семантики ТР и отношений родства.

Выявилось в ходе анализа и еще одно явление, которое в работе названо «шлейфом»: после преодоления какого-то онтогенетического этапа в течение некоторого времени «тянется шлейф» в виде части ответов (около 15%), соответствующих более раннему этапу. Было предложено определять «длину шлейфа» не в биологических измерениях (в годах, месяцах и т. п.), а в онтогенетических (в количестве этапов и промежуточных стадий). Высказано предположение, что чем сложнее и существеннее для онтогенеза явление, тем длиннее «шлейф». Если данное предположение в дальнейшем подтвердится на другом языковом материале, то измерение «длины шлейфа» будет способствовать «ранжированию» явлений ДР как более или менее существенных, сложных и т. д.

Проведенный анализ также доказал целесообразность определения степени усвоенности того или иного ТР (и, возможно, любого феномена) с опорой на ответы на наиболее сложные вопросы, поскольку в таком случае исключаются «случайно правильные» ответы и учитываются только «истинно правильные».

Подтвердилась и обнаруженная ранее особенность усвоения сложных для детей феноменов: процесс отказа от старых представлений и процесс формирования новых – отнюдь не одномоментный: между отказом от старого и началом формирования нового всегда есть заметный временной интервал, когда старого уже нет, а нового еще нет. Поэтому на диаграммах, отражающих усвоение детьми того или иного феномена, нередко видны два «горба», два «пика».

В целом результаты эксперимента показали, как именно осуществляется децентрация при усвоении детьми семантики ТР и родственных отношений: на первом этапе усвоения (2,6–3,5) ТР воспринимаются как ярлыки (как ЛИ) или же с опорой на «перцептивные» компоненты семантики; затем наблюдается переход от этапа «ярлыка» к этапу «эгоцентризма» (3,6–4,5); после этого наступает собственно этап «эгоцентризма» (4,6–5,5); затем наблюдается переход от этапа «эгоцентризма» к этапу «отказа от эгоцентризма» (5,6–6,5); после этого наступает этап «отказа от эгоцентризма» – как отказа от восприятия собственной точки отсчета как единственной (6,5–7,5); и лишь затем наступает этап «децентрации» – этап осознания чужих точек отсчета, этап, на котором дети становятся способными принимать точку отсчета любого члена семьи (7,6–8,5).

**Проблема влияния конкретного (русского) языка и конкретных (русских) этнокультурных традиций на ход и темпы усвоения ТР и на особенности децентрации детей.**

В результате исследования появились наблюдения, связанные с влиянием конкретного (русского) языка и конкретных этнокультурных традиций на усвоение детьми семантики ТР и родственных отношений и шире – с влиянием конкретных национальных условий на темпы и характер децентрации. Возмож-

ность, возникшая вследствие единообразия проведенного эксперимента и экспериментов с исландскими и датскими детьми (Х. Рагнарсдоттир), позволила рассмотреть в диссертации этот круг вопросов.

Обсуждались следующие вопросы: до какой степени могут быть существенными языковые особенности; в какой мере значимы этнокультурные традиции; способна ли языковая эксплицированность или, напротив, ее отсутствие существенно повлиять на усвоение шифтеров.

Наиболее принципиален следующий вывод: наличие/отсутствие языковой эксплицированности не может кардинальным образом повлиять на время окончательного формирования соответствующей узусу системы ТР. Однако характер промежуточных этапов, окказиональных промежуточных «решений» может быть национально-специфичным, обусловленным свойствами родного для ребенка языка.

Таким образом, выяснилось, что принципиального влияния ни языковые, ни этнокультурные особенности, ни наличие/отсутствие языковой эксплицированности на время осознания детьми дейктических «социальных» знаков не оказывают. Время окончательного осознания этих шифтеров, как и в случае с ЛМ, более зависит от иных причин – созревания соответствующих когнитивных предпосылок – и потому относится к тому кругу феноменов, которые было предложено называть онтогенетическими универсалиями.

Между тем подчеркивается, что влияние родного языка и национальных этнокультурных традиций не следует и приуменьшать. Было выявлено, что национальные особенности могут оказывать существенное влияние, во-первых, на время появления в лексиконе ребенка того или иного ТР (при раннем использовании этот ТР – не дейктический знак, а обычная лексема нерелятивной семантики) и, во-вторых, на особенности промежуточных стадий усвоения шифтеров. Таким образом, если психологические аспекты децентрации оказываются нечувствительными к национально-специфическим особенностям инпута, то языковые аспекты децентрации, являясь онтогенетически универсальными, различаются конкретными путями становления языковых знаков, отражая особенности национальной картины мира.

В целом делается вывод, что при усвоении ТР дети (в общих чертах) проходят те же этапы, что и при усвоении ЛМ: онтогенетические этапы при усвоении персонального «речевого» и персонального «социального» дейксиса оказываются отчетливо схожими, почти идентичными. Эта общность пути, дважды проделываемого ребенком, равно как и общность порождающих это единство причин (неспособность осознать релятивность, неспособность встать на чужую точку отсчета в силу непонимания множественности точек отсчета и т. д.), заставляет признать единство самого рассматриваемого в диссертации явления.

Глава завершается параграфом «Онтогенез персонального дейксиса: онтогенетические универсалии и индивидуальные особенности детей», в котором представлены основные выводы, сделанные на основе подробнейшего анализа онтогенеза персонального дейксиса применительно к трем детям – Лизе Е., Ване Я. и Роме Ф. Сам анализ представлен в виде отдельного приложения к диссертации («Приложение 3. Онтогенез персонального дейксиса: онтогенетические универсалии и индивидуальные особенности детей» – 215 с.). Целью анализа речи названных трех детей, записанных (на сегодняшний день) наиболее подроб-

но из всех в отечественной онтолингвистической базе данных, было выделение общего и индивидуального в освоении детьми персонального дейксиса. Рассмотрены дневниковые записи и расшифровки видеозаписей Лизы Е., расшифровки видеозаписей Вани Я. и дневниковые записи и расшифровки видеозаписей Ромы Ф. Несмотря на существенные различия в особенностях становления речи, и в частности – онтогенеза персонального дейксиса, у данных детей («референциальной» – хотя и с оговорками – Лизы, «экспрессивного» Вани и «смешанного», «промежуточного» Ромы), общие результаты исследования привели к следующему принципиально существенному выводу: у Лизы, Вани и Ромы основные закономерности усвоения ЛМ и ТР одни и те же. Эти результаты еще раз подтвердили то, что было показано в предшествующей части работы: существует отчетливо выраженный онтогенетически универсальный «магистральный» путь усвоения шифтеров, а общность путей усвоения семантики шифтеров, языковой децентрации на этапе усвоения ЛМ и на этапе усвоения ТР не только обусловлена общностью порождающих причин, но и свидетельствует о наличии принципиальной языковой общности этих знаков.

Кроме того, все основные этапы и «вехи» полностью подтвердились на материале речи Лизы, Вани и Ромы. Вместе с тем, как и следовало ожидать, выявились и индивидуальные особенности детей. Отмечается, что эти индивидуальные особенности довольно четко «распались» на обусловленные особенностями инпута и на «типологические» – обусловленные «типом» ребенка. Эти последние прямо коррелируют с другими особенностями речевого развития каждого из детей, что особенно важно, так как напрямую вводит полученные результаты в общую совокупность того, что вообще известно о речевом развитии детей и об их индивидуальных особенностях.

Во **Втором томе** представлены Приложения. Приложение 1 («Эксперимент, проверяющий усвоение детьми местоимений 1-го и 2-го лица») относится ко второй главе и содержит 20 сводных таблиц и 15 диаграмм, иллюстрирующих описанный в этой главе эксперимент. Приложение 2 («Эксперимент, проверяющий усвоение детьми семантики терминов родства и родственных отношений») относится к основной части третьей главы и содержит 8 сводных таблиц, суммирующих данные описанного в этой главе эксперимента; в этом же Приложении представлены и списки вопросов, задававшихся детям в указанном эксперименте и касавшихся как семьи ребенка, так и кукольной семьи (модели семьи). Приложение 3 («Онтогенез персонального дейксиса: онтогенетические универсалии и индивидуальные особенности детей») относится к последнему параграфу третьей главы и представляет собой подробный анализ онтогенеза персонального дейксиса с точки зрения соотношения онтогенетических универсалий и индивидуальных особенностей детей. В этом Приложении рассмотрено усвоение ЛМ, ТР и ЛИ тремя детьми – Лизой Е., Ваней Я. и Ромой Ф. В каждом случае материалы лонгитюдных записей спонтанной речи ребенка и эксперимента с ним сопоставлены с представленными в основной части диссертации и проиллюстрированными во втором томе таблицами и диаграммами данными, касающимися других детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ



Проведенное исследование онтогенеза персонального дейксиса и релятивной референции, базирующееся на общности, во-первых, природы самого персонального дейксиса, под которым в работе понимается и персональный «речевой», и персональный «социальный» дейксис, и, во-вторых, особенностей усвоения «речевого» и «социального» дейксиса детьми как разных этапов языковой децентрации ребенка, позволило сделать следующие **выводы**.

1. Выявлено очевидное сходство пути усвоения релятивности шифтеров и языковой децентрации ребенка на двух этапах – при усвоении ЛМ и ТР, вместе с тем обнаружены и различия.

1.1. При освоении как ЛМ, так и ТР ребенок сначала проходит этап непонимания релятивности семантики шифтера, либо воспринимая его как «ярлык», либо избегая необходимости осознать релятивность его семантики другим путем; после этого наступает этап «эгоцентрического» восприятия; лишь затем происходит децентрация, и релятивность семантики осознается ребенком. Сходство объясняется общностью порождающих причин: ребенок на раннем этапе онтогенеза не способен осознать семантику языковых знаков, если она не постоянно закреплена за референтом, а зависит от точки отсчета

1.2. Если при усвоении ЛМ дети избегают необходимости осознания релятивности шифтера за счет субституции, то при усвоении ТР – за счет генерализации на ложных основаниях, с опорой на «перцептивные» компоненты семантики. Указанное различие объясняется возрастными возможностями детей: если в 1,5–2 г. механизмы субституции наиболее доступны ребенку, то в возрасте 3–4 и более лет генерализация уже в достаточной степени «включена» в языковую компетенцию.

2. Когнитивной предпосылкой усвоения дейксиса является осознание чужих пространственных точек отсчета. «Раньше времени» может появиться форма, но не функция знака. Даже если ребенок и использует уже в своей речи языковые знаки, в узусе являющиеся дейктическим, но не способен еще вставить на точки отсчета других людей, – эти знаки функционируют в его речи как недейктические.

3. Усвоение элементов персонального дейксиса, а также, по-видимому, и других разновидностей дейксиса, начинается с «ярлыкового» этапа, когда шифтер воспринимается ребенком как «ярлык», как ЛИ. Релятивная сема на этом этапе не осознается.

4. Когда ребенок признает хотя бы единственную (свою) точку отсчета, он тем самым начинает признавать, что есть и не его, другая точка. Децентрация при усвоении и персонального «речевого», и персонального «социального» дейксиса начинается с этапа «эгоцентризма».

5. Если обусловленные в значительной степени уровнем психического развития ребенка аспекты его языковой децентрации оказались нечувствительными к национально-специфическим особенностям инпута, то собственно языковые аспекты децентрации, в самом общем виде являясь онтогенетическими универсалиями, различаются конкретными путями становления языковых знаков, отражая особенности национальной картины мира. «Магистральный» путь усвоения элементов персонального дейксиса един – как для различных детей внутри каждого языкового/национального социума, так и для детей, усваивающих в качестве родных различные языки. Наличие же или отсутствие языковой эксплици-

рованности в конкретном языке, а также другие языковые и социоэтнические особенности не могут кардинальным образом влиять на время окончательного формирования соответствующей узусу системы. Вместе с тем характер промежуточных этапов, особенности промежуточных «решений» могут быть национально-специфичными, обусловленными свойствами родного для ребенка языка.

6. Основные этапы онтогенеза персонального дейксиса и его характерные черты универсальны, а основные индивидуальные особенности, проявляющиеся у детей в ходе этого онтогенеза, могут быть подразделены на две группы – на предопределяемые особенностями инпута и на обусловленные «типологически» особенностями детей.

7. Подтвердилась целесообразность разработки и применения интегративного подхода, сочетающего собственно лингвистический (системно-языковой) аспект анализа с когнитивным и функциональным аспектами исследования речевой деятельности. Такой подход позволил, с одной стороны, выстроить модель двухуровневой языковой децентрации ребенка – с выявлением на каждом из уровней онтогенетических этапов и промежуточных стадий, с другой – внести уточнения в лингвистические представления о дейксисе, его элементах, релятивности и др., и особенно – о персональном дейксисе, определив его границы с учетом не только ядра поля, но и периферии.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях.**

### **Монография**

1. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Монография – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2003. – 492 с. (30,75 п. л.).

### **Учебные пособия и методические разработки**

2. Доброва Г. Р. Личные именованья (лингвистические особенности восприятия и воспроизведения детьми дошкольного возраста): Методическая разработка и учебные задания для студентов факультета педагогики и психологии дошкольного воспитания / Науч. ред. С. Н. Цейтлин; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1990. – 50 с. (3,25 п. л.).

3. Доброва Г. Р. Местоимение // Сборник упражнений по детской речи: Пособие для студентов факультетов дошкольного образования и коррекционной педагогики / Сост.: С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Г. Р. Доброва и др.; Науч. ред. И. П. Лысакова. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 35–36. – 131 с. / 2 с. (8, 25 п. л. / 0,1 п. л.).

### **Статьи, опубликованные по перечню ведущих научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации**

4. Доброва Г. Р. Усвоение детьми терминов и отношений родства // Человек / Рос. Академия Наук. – 2003. – № 3. – С. 108–119 (1 п. л.).

5. Доброва Г. Р. Эволюция личных местоимений и терминов родства в онтогенезе // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: Научный журнал. –

2003. – № 3 (5): Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, история, социология, экономика, право). – С. 115–125 (1 п. л.).

### Статьи

6. Доброва Г. Р. Приобретение антропонимами сигнификативной ценности в речи детей: Рукопись деп. в информационном фонде ИНИОН АН СССР. 25.05.88. № 34021. – Л., 1988. – 16 с. (0,65 п. л.). Аннотация опубликована в Каталоге депонированных рукописей: Общественные науки (1989): В 3-х ч. – Ч. III. – М., 1990. – С. 214.

7. Доброва Г. Р. Функционирование антропонимов в речи детей дошкольного возраста: Рукопись деп. в информационном фонде ИНИОН АН СССР 20.05.88. № 33957. – Л., 1988. – 15 с. (0,65 п. л.). Аннотация опубликована в Каталоге депонированных рукописей: Общественные науки (1988): В 3-х ч. – Ч. III. – М., 1990. – С. 232.

8. Доброва Г. Р. О специфике номинативной функции антропонимов в детской речи // Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Л. А. Пиотровская, Г. Р. Доброва; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1989. – С. 83–92 (0,5 п. л.).

9. Доброва Г. Р. Двусловные личные именованья «имя + отчество» в речи детей и взрослых (семантический и словообразовательный аспекты) // Ономастика Поволжья: Материалы шестой конф. по ономастике Поволжья. Ч. 1 / Отв. ред.: Р. Ш. Джарылгасинова, В. И. Супрун, Т. П. Федянович; Институт этнологии и антропологии АН СССР, Волгоградский гос. пед. ин-т. – М., 1991. – С. 117–126 (0,5 п. л.).

10. Доброва Г. Р. Отражение в детской речи этимологических, народно-этимологических, деривационных и псевдодеривационных отношений антропонимов // Детская речь: Лингвистический аспект: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Г. Р. Доброва, М. Д. Воейкова. – СПб.: Образование, 1992. – С. 49–57 (0,5 п. л.).

11. Доброва Г. Р. Основные процессы ономастического словообразования при модификации детьми имен и фамилий // Российский этнограф: Этнологический альманах: Ономастика. Ч. 2: Грамматика собственных имен: Регион. Ареал. Диалект / Отв. ред.: Ю. Б. Симченко, В. А. Тишков; Ред. группа: И. А. Ерунов, С. С. Крюкова, Л. И. Миссонова и др.; Координационно-методический центр Ин-та этнологии и антропологии. – М., 1993. – С. 130–139 (0,5 п. л.).

12. Доброва Г. Р. Осознание детьми речевой роли говорящего на ранних стадиях речевого онтогенеза // Когнитивные аспекты языкового значения 2: Говорящий и наблюдатель: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: А. В. Кравченко (отв. ред.), Т. Л. Верхотурова, Л. В. Слуднева. – Иркутск: Иркутский гос. лингвистич. ун-т, 1999. – С. 17–25 (0,5 п. л.).

13. Доброва Г. Р. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса // Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1: Речь ребенка: ранние этапы / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во ЗАО Издательский цех «Балтика», 2000. – С. 115–146 (2 п. л.).

14. Доброва Г. Р. Усвоение детьми терминов родства «брат» / «сестра» // Язык. Система. Личность / Ред. кол.: Т. А. Гридина (отв. ред), Н. И. Коновалова, А. Э. Пятинин и др. – Екатеринбург: НУДО «Межотраслевой региональный центр», 2000. – С. 196–208 (0,75 п. л.).

15. Доброва Г. Р. К вопросу о восприятии элементов персонального дейсиса ребенком и обезьяной: что же на самом деле является прерогативой только человеческого разума? // Труды Уральского психолингвистического общества: Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Ред. кол.: Т. А. Гридина (отв. ред.), В. Д. Жаворонков, Б. М. Игошев и др.; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – Вып. 1. – С. 77–87 (0,7 п. л.).

16. Dobrova G. The Acquisition of Spatial Points of View as a Cognitive Prerequisite for the Acquisition of Deixis: Evidence from Russian Children's Speech Perception and Production // Psychology of Language and Communication. – 1999. – Vol. 3, № 2. – P. 73–82 (1 п. л.).

### Материалы и тезисы конференций

17. Доброва Г. Р. Антропонимы в детской речи // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков: Тезисы докладов совещания / Ред. кол.: Е. И. Исенина, Е. Ю. Протасова, А. М. Шахнарович и др.; Ин-т языкознания АН СССР. – М., 1987. – С. 36–37 (0,1 п. л.).

18. Доброва Г. Р. Некоторые причины модификации антропонимов у детей (к вопросу об ассоциациях) // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации: «Языковое сознание» (Москва, 30 мая – 2 июня 1988 г.) / Ред. кол.: Е. Ф. Тарасов (отв. ред.), Ю. А. Сорокин, Н. В. Уфимцева и др.; Ин-т языкознания АН СССР. – М., 1988. – С. 56–57 (0,1 п. л.).

19. Доброва Г. Р. Модификация русскоязычными детьми антропонимов нерусского происхождения как отражение путей преодоления лингвистических этнокультурных конфликтов // Совещание-семинар «Этнопсихолингвистические аспекты речевого общения»: Тезисы докладов. Ч. 1 / Ред. кол.: Ю. А. Сорокин (отв. ред.), Ш. С. Сафаров, Е. Ф. Тарасов и др.; Ин-т языкознания АН СССР, Самаркандский пед. ин-т. – М.; Самарканд, 1990. – С. 32–34 (0,1 п. л.).

20. Доброва Г. Р. Актуализация ассоциативной генерализующей семы при восприятии двух- и трехкомпонентных антропонимов в процессе становления языкового сознания // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 3–6 июня 1991 / Ред. кол.: Ю. С. Сорокин (отв. ред.), Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева; Ин-т языкознания АН СССР. – М., 1991. – С. 88–90 (0,1 п. л.).

21. Доброва Г. Р. Русские личные имена: подходы и концепции // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм: Материалы межведомственной научно-теоретической конференции (Харьков – Сочи, 1991). Вып. 1. Ч. 1 / Ред. кол.: Д. И. Руденко (отв. ред.), С. Н. Лахно, Н. Г. Сергиенко и др. – Харьков: ХИМЭСХ, 1991. – С. 120–122 (0,2 п. л.).

22. Доброва Г. Р. Языковая эволюция ребенка как отражение диахронии в синхронии (на материале детских модификаций антропонимов) // Соотношение

синхронии и диахронии в языковой эволюции: Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции (Ужгород, 23–25 октября 1991 г.) / Ред. кол.: А. А. Виноградов, В. В. Волков, С. И. Иорданиди др. – М.; Ужгород, 1991. – С. 148–149 (0,1 п. л.).

23. Доброва Г. Р. О некоторых особенностях отантропонимной словообразовательной деривации в речи детей // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках: Материалы IV республиканской научной конференции (15–16 сентября 1992 г.). Ч. 1 / Ред. кол.: В. М. Никитевич (отв. ред.), М. И. Конюшкевич, Г. В. Ермоленко и др.; Гродненский гос. ун-т. – Гродно, 1992. – С. 64–65 (0,1 п. л.).

24. Доброва Г. Р. Особенности функционирования личных имен, имеющих родовые корреляты // Тезисы докладов научно-метод. конференции «Проблемы изучения и преподавания русского языка в вузах и школах республики» (20–22 мая 1992 г.). Ч. 1 / Ред. кол.: А. М. Бордович, А. А. Гируцкий, Т. А. Дикун и др.; Минский гос. пед. ин-т, Белорусский гос. ун-т. – Минск, 1992. – С. 89–91 (0,1 п. л.).

25. Доброва Г. Р. Эксплицирование сомнений при усвоении детьми терминов родства // Семантика языковых единиц: Материалы 3-й межвуз. научно-исследовательской конференции. Ч. 1: Лексическая семантика / Ред. кол.: Е. И. Диброва (отв. ред.), Э. А. Григорян, В. Л. Лещенко и др. – М.: Моск. гос. открытый пед. ин-т, 1992. – С. 41–44 (0,25 п. л.).

26. Доброва Г. Р. Узуальная и окказиональная коннотация русских антропонимов при их функционировании в детской речи // Стилистика русского языка: теоретический и сопоставительный аспекты: Материалы VI науч. конференции по проблемам семантических исследований. Ч. 1 / Ин-т языковедения АН Украины, Харьковский гос. пед. ин-т. – Киев; Харьков, 1993. – С. 25–26 (0,1 п. л.).

27. Доброва Г. Р. О комплексном исследовании различных групп существительных, референциально относимых к человеку, при изучении детской речи // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции / Ред. кол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Г. Р. Доброва, М. Б. Елисеева. – СПб.: Образование, 1994. – С. 22–23 (0,1 п. л.).

28. Доброва Г. Р. Расширение и сужение значения слова как две стороны одного явления (на материале освоения детьми терминов родства) // Проблемы детской речи – 1996: Материалы межвуз. конференции / Ред. кол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – СПб.: Образование, 1996. – С. 58–60 (0,1 п. л.).

29. Доброва Г. Р. К вопросу о зависимости первых детских высказываний с «я» от категории времени // Категоризация мира: пространство и время: Материалы науч. конференции / Под ред. Е. С. Кубряковой, О. В. Александровой. – М.: «Диалог – МГУ», 1997. – С. 101–107 (0,3 п. л.).

30. Доброва Г. Р. Усвоение речевых ролей говорящего и собеседника на ранних стадиях становления языкового сознания // XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира» (Москва, 2–4 июня 1997 г.) / Ред.: А. А. Григорьев, Е. Ф. Тарасов,

Н. В. Уфимцева и др.; Ин-т языкознания РАН, Моск. гос. лингвистич. ун-т. – М., 1997. – С. 55–56 (0,1 п. л.).

31. Доброва Г. Р. Семантика местоимения 1-го лица множественного числа на ранних этапах речевого онтогенеза // Семантика языковых единиц: Доклады VI Международной конференции. Т. 2 / Ред. кол.: Е. И. Диброва (отв. ред.), С. Ф. Барышева, Т. В. Белошапкова и др. – М.: Изд-во «СпортАкадемПресс», 1998. – С. 7–9 (0,3 п. л.).

32. Доброва Г. Р. Термины родства в детской речи // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе: Материалы междунар. научно-практич. конференции 22–23 апреля 1998 г. / Ред. кол.: Т. Г. Рамзаева, И. П. Лысакова, Л. Н. Беляева и др. – СПб: Сударыня, 1998. – С. 217–219 (0,1 п. л.).

33. Доброва Г. Р. Усвоение детьми чужих пространственных (зрительных) точек зрения как когнитивная предпосылка усвоения дейксиса // Материалы XXVII межвуз. научно-метод. конференции преподавателей и аспирантов (16–22 марта 1998 г.). Вып. 13: Секция общего языкознания / Отв. ред. В. Б. Касевич. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. – С. 84–89 (0,4 п. л.).

34. Доброва Г. Р. О значимости функции и формы языковой единицы в детской речи (местоимения 1-го и 2-го лица в восприятии детей раннего возраста // Речевая деятельность в норме и патологии: Материалы межотраслевой научно-метод. конференции / Ред. кол.: Л. А. Пиотровская (отв. ред.), Л. В. Лопатина, С. Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1999. – С. 124–127 (0,25 п. л.).

35. Доброва Г. Р. Усвоение детьми «перцептуальных» и «релятивных» компонентов семантики терминов родства // Материалы XXVIII межвуз. научно-метод. конференции преподавателей и аспирантов (15–22 марта 1999 г., Санкт-Петербург). Вып. 16: Секция общего языкознания. Ч. 2 / Отв. ред. В. Б. Касевич. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 3–7 (0,3 п. л.).

36. Доброва Г. Р. Усвоение детьми семантики личных местоимений и терминов родства: лингвистические аспекта децентрации // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всерос. конференции. Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999 / Редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), М. Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1999. – С. 60–61 (0,1 п. л.).

37. Доброва Г. Р. Место «шифтеров» в начальном детском лексиконе // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Рос. науч. конференции / Ред.-составитель Р. Л. Смулаковская. – Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2000. – С. 20–23 (0,1 п. л.).

38. Доброва Г. Р. Роль генерализации в децентрации ребенка (психолингвистический аспект) // Языковое сознание: Содержание и функционирование: XIII Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тезисы докладов. Москва, 1–3 июня 2000 г. / Ред. Е. Ф. Тарасов; Ин-т языкознания РАН, Моск. гос. лингвистич. ун-т. – М., 2000. – С. 78–79 (0,1 п. л.).

39. Доброва Г. Р. Соотношение «онтогенетических универсалий» и языковых / этнокультурных уникалий (на материале усвоения детьми слов релятивной семантики) // Материалы XXIX межвуз. научно-метод. конференции преподавателей и аспирантов (13–18 марта 2000 г., Санкт-Петербург). Вып. 14: Сек-

ция общего языкознания. Ч. 2 / Отв. ред. В. Б. Касевич. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – С. 26–32 (0,5 п. л.).

40. Доброва Г. Р. Функция первых падежных форм личных местоимений в начальной детской грамматике // Теоретические проблемы функциональной грамматики: Материалы Всерос. научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.) / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб.: Наука, 2001. – С. 250–256 (0,3 п. л.).

41. Доброва Г. Р. Значение слова и речевые смыслы для взрослого и для ребенка (на материале понимания и использования терминов родства) // Научные чтения – 2001: Материалы конференции (С.-Петербург, 17–18 декабря 2001 г.): Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность» (т. 4, ч. 1). – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2002. – С. 46–55 (0,6 п. л.).

42. Доброва Г. Р. Восприятие и понимание речи в диалоге взрослого и ребенка: бидирективная дефектность трансляции (на материале восприятия семантики терминов родства) // Языковое сознание: устоявшееся и спорное: XIV Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тезисы докладов. Москва, 29–31 мая 2003 г. / Ред. Е. Ф. Тарасов; Ин-т языкознания РАН; Ин-т психологии; Рос. новый ун-т. – М., 2003. – С. 78–79 (0,1 п. л.).

43. Доброва Г. Р. К вопросу о выделении этапов и стадий усвоения детьми фактов языка и речи (на материале онтогенеза терминов родства) // Дошкольник и младший школьник в системе образования: Материалы междунар. научно-практич. конференции, 7–8 апреля 2004 г. [Герценовские чтения] / Ред. кол.: Т. А. Барышева, Г. И. Вергелес, О. О. Граничина и др. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 13–15 (0,1 п. л.).

44. Доброва Г. Р. Эгоцентричность прономинальной и «пара-прономинальной» лексики (сравнительный анализ онтогенеза личных местоимений и терминов родства) // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы Междунар. конференции. С.-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 г.) / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. – С. 78–82 (0,25 п. л.).

45. Dobrova G. Morphological Characteristics of Russian Nouns Referring to Men in Child Language: Personal Names, Professions, Terms of Family Relations etc. // Crosslinguistic Workshop on the Acquisition of Slavic and Baltic Languages by Children. Cracow, 8–14 July, 1993: Abstracts. – Cracow: [S. e.], 1993. – P. 8–9 (0,1 п. л.).

46. Dobrova G. What is the Personal Name for a Child? // Sixth International Congress for the Study of Child Language. 18–24 July, 1993. University of Trieste, Italy: Abstracts / University of Trieste, Italy. – Trieste, 1993. – P. 43 (0,1 п. л.).

47. Dobrova G. Acquisition of Nouns Denoting People by One Russian Child: Universal and Individual in Cognitive Models // Abstract Proceedings of the Workshop on Cognitive Models of Language Acquisition. April 21–23, 1994, Tilburg University, The Netherlands / Ed. by P. Broeder, J. Murre. – Tilburg: [S. e.], 1994. – P. 15–16 (0,1 п. л.).

48. Dobrova G. Confusion and Substitution of Nouns Denoting People Made by Children // Psycholinguistics as a Multidisciplinarily Connected Science: Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23–27, 1994). Vol. II / Ed. by S. Contento. – Cesena: Il Ponte Vecchio, 1996. – P. 230–235 (0,5 п. л.).

49. Dobrova G. Personal Pronouns in Early Russian Acquisition // VII International Congress for the Study of Child Language. 14–19 July 1996. Istanbul, Turkey: Abstracts. – Istanbul: [S. e.], 1996. – P. 122–123 (0,1 п. л.).

50. Dobrova G. Personal Names Versus 1<sup>st</sup> Person Pronouns in Self-Reference of Russian Children Aged 1.4–3.0 // Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000: Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics / Ed. by M. da G. Pinto, J. Veloso, B. Maia; Faculdade de Letras da Universidade do Porto. – Porto, 1999. – P. 293–296 (0,4 п. л.).

51. Dobrova G., Ragnarsdóttir H. The Acquisition of Naming Systems: a Cross-Linguistic Study of Icelandic, Danish and Russian // VIII International Congress for the Study of Child Language. 12–16 July, 1999. San Sebastian, Basque Country: Abstracts. – San Sebastian: [S. e.], 1999. – P. 176 (0,1 п. л., авторский текст 0,05 п. л.).

52. Dobrova G. “Ontogenetic Universals” and Cross-Linguistic Variations in Children’s Acquisition of Personal Pronouns and Kinship Terms // Joint Conference of the IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders. July 16–21 2002 / University of Wisconsin-Madison. – Madison (Wisconsin, USA), 2002. – P. 95 (0,1 п. л.)

53. Dobrova G. The Role of Decentration in Language Acquisition // Psycholinguistics, a Multidisciplinary Science of 2000: What Implications, What Applications? Proceedings of the VI<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) / Ed. by J. Drevillon, J. Vivier, A. Salinas. – Caen (France): Europa Productions, 2004. – P. 127–130 (0,4 п. л.).