

4. Гак В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5.
5. Дубровина К.Н. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 91–98.
6. Овчаренко И.Е. Русские фразеологизмы библейского происхождения в этимологическом аспекте // Вестник Донецкого университета. Сер. Б. «Гуманитарные науки». – № 2. – С. 206–210.
7. Введенская Л.А., Колесников. Н.П. Этимология и ее виды. – Изд-во Ростовского Университета, 1986. – 95 с.
8. Абаев В.И. О принципах этимологического исследования. // Вопросы методики сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков. – М., 1956. – С. 286–307.
9. Суперанская А.В. К проблеме типологии антропонимических основ. // Ономастика. Типология. Стратиграфия. – М.: «Наука»; 1988. – С. 8–13.
10. «Библейская энциклопедия». – М.: Российское Библейское общество, 1995. – 325 с.
11. Dictionnaire encyclopedique de la Bible. – Vrepols, 1987. – 1363 p.
12. Библейская энциклопедия «Терра-Терра». – М., 1990. – 902 с.
13. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. – М.: изд-во иностранной литературы, 1960. – 436 с.
14. Варбот Ж.Ж. О возможностях реконструкции этимологического гнезда на семантических основаниях. // Этимология. 1984 г. – М.: изд-во «Наука», 1968. – С. 33–39.

Часовская М.А.

ВЛИЯНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ

Biological and social evolution of the human person has caused occurrence of a universal remedy of the communication – language. Language is the most comprehensive and most differentiated means of expression, which the person owns. Besides language is a very complex sign system which requires constant research. There is no doubt, that the research of children's speech can discover numerous laws in development of phonetic, lexical and syntactic structures.

Феномен “детской речи” включает в себе огромную притягательность для лингвистов. Многочисленные исследования в этой области не только делают легко обозримыми и очевидными те категории, в которых, предположительно, организован языковой опыт всякого говорящего, но даже позволяют находить ответы на издревле существующие вопросы о возникновении и развитии языка.

Цель данного исследования – проследить основные закономерности формирования и становления речевой деятельности у детей, определить факторы, воздействующие на этот процесс, чтобы в дальнейшем изучать собственно речь детей на фонетическом, лексическом, семантическом и синтаксическом уровне.

В современной психологической и лингвистической литературе прослежены различные этапы развертывания речевой деятельности ребенка от ясельного возраста до школы. Это дало возможность ряду ученых (Блум, Корриган, Куин, Мак Шейн, Нельсон, А.Гвоздев, Е.О.Арнин, К.Чуковский, Т.Н.Ушаков, Н.И.Жинкин, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, М.И.Лисина и мн. др.) сделать следующие выводы:

- Родной язык, непосредственно участвовавший в формировании личности, выступает не просто как усвоенное средство языкового общения, но и как средство регуляции поведения человека, его самоутверждения, актуализации его “Я”. Вне родного языка “Я” человека не может найти полной реализации в условиях человеческого общения.
- Возможность участвовать в речевом общении, последовательно развивающаяся с младенческого возраста, вплоть до формирования личности, воспринимается как естественное состояние, не требующее рассудочного осознания. Можно полагать, что процесс формирования личности, в основном завершающийся к 4–5 годам, включает в себя процессы, связанные с увеличением и усложнением семиотических отношений ребенка к окружающей среде, отраженных в парадигматических структурах речи. Показательно в этом отношении накопление лексики, неизбежно сопровождаемое развитием этих структур. Н.И. Жинкин, ссылаясь на статистику Е.А. Аркина, приводит следующие данные: за первый год усваивается 9 слов; к полуторагодовалому возрасту число разрабатываемых слов увеличивается до 39; к концу второго года в работе находится уже 300 слов; к 4 годам в словаре ребенка содержится уже 2000 слов [1, с.79].

По некоторым косвенным показателям можно судить, что эта удивительная способность ребенка легко усваивать самый сложный языковой строй в процессе общения со взрослыми и детьми, без чего само формирование личности естественно затруднено, является известным фундаментальным фактом онтогенеза.

Н.П. Дубинин в концепции «социального наследования» говорит о том, что биологическая эволюция, приведшая к созданию человека разумного, шла по пути постепенного вытеснения биологических факторов и замены их факторами социальными. В результате каждый новорожденный уже несет в себе итоги биосоциальной революции и предрасположен к восприятию и дальнейшему развитию ограниченной социальной программы. В отличие от эволюции животных, эволюция человека надбиологична. Она протекает

на базе социального наследования, носителем которого является материальная и духовная культура.

Биологические предпосылки для развития человеческой психики – высокая организованность мозга и его неспециализированность, что обеспечивает ему практически неограниченные способности для восприятия социальной программы. Именно исходная неопределенность функционирования мозга, создаваемая отсутствием жесткого генетического программирования, и открывает перед индивидуальным развитием неограниченные возможности. То, что человеческое в человеке задается прежде всего социальной культурой, подтверждается фактом, что ребенок не овладевает речью, если он не включен в общение с другими людьми [4, с. 166].

Быстрота усвоения родного языка в раннем детстве, которая производит впечатление спонтанного развертывания врожденных структур, привела большую группу ученых во главе с Н. Хомским к утверждению, что основой такого усвоения являются врожденные знания. Исходя лишь из самого языка и его структур, Хомский пришел к постулированию существования некоего врожденного фиксированного языка (глубинных синтаксических структур), который и является основой усвоения любого языка. Языковая способность генетически детерминирована и определяет некоторый класс грамматик, доступных человеку.

В сознании человека некоторая грамматика представлена как система, определяющая фонетические, синтаксические и семантические свойства бесконечного числа всех возможных фраз данного языка.

Одновременно в процессе усвоения языка у ребенка идет и развитие систем реализации языка, под которыми понимаются стратегии продуцирования и восприятия речи. Согласно Хомскому свойства систем реализации также генетически детерминированы.

Хомский и его последователи утверждают, что основой врожденного языкового компонента является знание формальных универсалий. Это означает, что обладая набором таких универсалий, ребенок способен бессознательно сформулировать бесконечное число гипотез о том, как продуцируются, интерпретируются и трансформируются предложения. Ребенок слышит высказывания на том языке, который он должен усвоить, и обнаруживает, что многие из сформулированных им гипотез несовместимы с фактами его родного языка, другие же являются вполне приемлемыми. В конце концов, он приходит (бессознательно) к тому, чтобы принять только те гипотезы, которые позволяют ему правильно интерпретировать предложения родного языка. С этого момента можно считать, что ребенок усвоил правила родного языка и стал бегло на нем говорить.

Под «врожденными гипотезами» подразумевается набор гипотез о лингвистическом описании языка, который должен содержать системы правил для каждого отдельного естественного языка, так же как и системы для бесконечного множества возможных, но не существующих языков. Роль же опыта сводится к тому, что на его основе оцениваются имеющиеся гипотезы и устраняются ложные [6, с. 495–520].

Иной точки зрения придерживается Ж.Пиаже. Он обосновал генетический подход к анализу интеллекта и рассмотрел его как систему операций, производных от предметных действий. Он пришел к таким выводам:

- Знания не могут быть результатом простой регистрации наблюдений, а являются результатом структуризации, возникающей вследствие активности субъекта.
- Наследственным у человека является лишь функционирование интеллекта, а не врожденные когнитивные структуры.
- Любой акт познания начинается с действия, которое генерализируется через применение к новым объектам, причем этот процесс предполагает активность субъекта познания.
- Этот процесс является продолжением различных форм биологической ассимиляции, среди которых когнитивная ассимиляция представляет собой лишь частный случай и выступает как процесс функциональной интеграции [9, с. 205].

Таким образом, Пиаже считает, что не существует четкой границы между врожденным и приобретенным. Всякое когнитивное поведение содержит в своем функционировании какую-то часть врожденного, тогда как структура строится постепенно в процессе саморегуляции.

Ребенок овладевает языком под влиянием речи окружающих. При речевом общении ребенок отслеживает и выбирает обычно продуктивные модели языковых единиц любого уровня, в том числе лексического. Об этом свидетельствуют исследования А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, Д. Слобина и др.

Хорошо известно, что в процессе овладения языком для ребенка характерно стремление осмыслить и обобщить получаемый языковой материал. Между тем, специфика “детской речи” становится заметной именно в силу ее отклонения от норм обычной “взрослой” речи, то есть, в сущности, в силу тех неудач, которые терпит ребенок на пути овладения языком.

Так, в лексическом запасе ребенка нередко встречаются контаминированные образования, причем гораздо чаще, чем в речи взрослых. Контаминации, как и другие “собственно детские ошибки”, дают возможность приоткрыть “причудливые закономерности детского мышления” [1, с. 19].

Любое элементарное размышление предполагает грандиозную для ребенка цепь знаний. При знакомстве с объектами внешнего мира ребенок, воспринимая их тактильно, акустически, визуально и через речь окружающих, устанавливает связи и различия между этими объектами и их признаками. На основе сделанных сравнений, обобщений и разграничений у ребенка формируются элементарные представления и понятия, которые ему нужно назвать. А так как слово одновременно является знаком реалии и единицей языка, то, учитывая сказанное выше, можно понять, почему среди используемых ребенком для обозначения в первую очередь “предметных имен” встречаются как нормативные, так и не соответствующие норме слова

[7, с. 61].

Детские контаминации являются результатом скрещивания, взаимодействия обычно двух слов, называющих такие явления окружающего мира, в которых ребенок отметил общие, сближающие черты, недостаточно разглядев при этом различительные признаки.

Как бы ярки и остроумны ни были построенные ребенком словообразовательные, морфологические, комбинаторные инновации – они дают не тот результат, на который ребенок рассчитывал, и в этом смысле оказываются – для него как носителя языка – неудачей. И веселое одобрение, и восхищение, с которым взрослые обычно реагируют на проявления детского языкотворчества, и отношение лингвистики к детской речи как к феномену вдруг обретает осязаемое воплощение, так что ее оказывается возможным наблюдать и описывать, – носят, в сущности, эгоистический характер. Мы ищем в детской речи то, что в ней интересно, забавно, остроумно, многозначительно с нашей “взрослой” точки зрения, не задаваясь вопросом о том, что эти “творческие” проявления означают для ребенка как говорящего субъекта, а не объекта нашего наблюдения. Между тем, сама “карнавальная”, изъятая из обычных рамок общения атмосфера, которой взрослые окружают языковые опыты ребенка, определяет, с точки зрения его собственных коммуникативных целей, неудачу этих опытов. Ведь окружающие реагируют таким образом не на то, что он хотел выразить, а на то, что у него “получилось” помимо его воли и непонятным ему образом. Как бы ни было ребенку приятно веселое удивление и восхищение взрослых, оно не может заменить ему того, без чего невозможно повседневное языковое существование, а значит, и жизнь в обществе, – необходимости научиться выражать в языке свои намерения так, чтобы можно было рассчитывать на более или менее предсказуемую реакцию коммуникативной среды. Путь к этому лежит через бесконечный процесс запоминания правильных выражений – правильных не просто в отношении их “структуры”, но таких, которые имели бы в полном смысле “правильный”, адекватно опознаваемый другими говорящими целостный языковой образ: стилистический, интонационный, проецированный на определенную ситуацию, определенное предметное содержание, определенные отношения среди говорящих. Но и безусловно правильные с такой точки зрения выражения, будучи однажды усвоены, не складываются в памяти в качестве раз и навсегда зафиксированных формул. Они вступают в ассоциативные связи друг с другом и с образами различных коммуникативных обстоятельств и положений, подвергаясь в этих ассоциативных “силовых полях” всевозможным модификациям и деформациям, контаминируются, перетекают друг в друга, постепенно перерабатываясь таким образом в конгломерат языкового опыта [1, с. 21].

В ходе этой работы “детский язык” ребенка, с его острым осознанием звуковых, формальных, словообразовательных, комбинаторных эффектов, сам собой пропадает, перерастая в нечто менее заметное, но более необходимое: языковой опыт, адекватный для языкового существования в той среде, к которой принадлежит данный носитель языка.

В последней, вышедшей посмертно работе А.Р.Лурия “Язык и сознание”, есть следующее место: «...слово не только обозначает предметы внешнего мира, действия, признаки, отношения, но и анализирует и обобщает предметы внешнего мира, т.е. является орудием анализа той информации, которую человек получает от внешнего мира... Если в раннем возрасте значение слова носит у ребенка аффективный характер, то к концу дошкольного возраста за значением слова кроются конкретные впечатления от реального наглядного практического опыта, а на дальнейших этапах за словом начинают уже стоять сложные системы отвлеченных связей и отношений, и слово начинает вводить данный предмет в известную категорию иерархически построенных понятийных систем» [5, с. 7]. Это положение указывает не только на изменение содержания значения слова по мере развития ребенка, но также и на то, как строится сознание, клеточкой которой является слово. Из этого положения вытекает, что сознание внешнего мира развивается на протяжении онтогенетического развития ребенка «в процессе онтогенеза вместе со значением слова меняется и та система психологических процессов, которая стоит за словом, и если на начальных этапах за словом стоит аффект, а на следующем - наглядные представления памяти, то на последнем этапе оно уже основано на сложных системах вербально логических отношений». [5, с. 8]

Источники и литература

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996.
2. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. – М., 2001.
3. Гак В. Г. Человек в языке // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. – М., 1999. – С. 73–81.
4. Уфимцева И. В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии // Этнопсихоллингвистика. – М., 1988. – С. 163–183.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: изд-во МГУ, 1979.
6. Chomsky N. Die formale Natur der Sprache//Biologische Grundlagen der Sprache. – Frankfurt, 1967. – S. 483–539.
7. Markman E. M. Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science* 14, 57–77.
8. Quine W. Word and object. – Cambridge, MA: MIT Press, 1960.
9. Soja N. N., S. Carey and E. S. Spelke. Ontological categories guide young children’s inductions of word meaning: Object terms and substance terms. – *Cognition* 38, 1991. P. 179–211.