

Кулеkenова Ж.Г.

ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИСА РОДНОГО ЯЗЫКА

Zh.G. Kulekenova

THE PROCESSES OF DEVELOPMENT OF THE NATIVE LANGUAGE SYNTAX

УДК:371.4.16.025

Статья посвящена проблемам языкового развития ребенка.

The article is devoted to the problems of children's language development.

Ученые, на основании многих исследований, высказывают мысль, что знания структуры языка не являются врожденными, что в процессе языкового развития ребенок овладевает чем-то вроде системы правил, благодаря которой он может расширить свой огромный опыт до способности создавать и понимать огромное число предложений.

Первые слова ребенка часто обладают коммуникативной силой предложений и являются, по существу, однословными предложениями.

В них недостающие элементы грамматической схемы свернуты, заданы ситуацией общения, и знания таких предложений может меняться в зависимости от ситуаций. Как только ребенок выходит за рамки двухсловного предложения и начинает соединять три и больше слов, становится ясно, что предложения не строятся путем нагромождения или случайного соединения.

В процессе овладения синтаксисом ребенок постепенно «выявляет» синтаксические структуры, передающие определённые семантические отношения.

Необходимость выражать вопрос и отрицания, диктуемая потребностями общения, толкает ребенка на поиск соответствующих языковых средств. Этот процесс чрезвычайно интересен и отчетливо демонстрирует активность познания языка через создание множества промежуточных грамматик, систем, от которых ребенок впоследствии отказывается.

В английском языке, например, вопрос и отрицание передаются не только интонацией, но и грамматическими средствами, причем по достаточно разветвленной системе правил. Постигание этой системы правил ребенком происходит следующим образом: сначала ребенок вообще замечает, что для создания вопроса нужно что-то делать. Он видит, что в некоторых вопросительных предложениях перестраивается порядок слов: сказуемое ставится перед подлежащим. Ребенок обобщает правило и начинает поступать так во всех случаях. Затем происходит овладение вопросительными словами, они ставятся на первое место, а умения менять местами глагол и существительное на время пропадает. Ребенок осваивает сложные операции покомпонентно, временно делая какой-то компонент основным,

единственным способом создания данного типа предложений. Интересно, умения выполнять лишь одну синтаксическую операцию на определенном уровне языкового развития проявляется не только при создании собственных высказываний, но и при имитации готовых высказываний взрослых. Во многих случаях ребенок правильно повторяет лишь ту синтаксическую конструкцию, которую он в состоянии повторить сам. Если же он этого не может, то при повторении высказывания, он искажает его, подводя под «работающую» в данный момент собственную синтаксическую систему. Вот что пишет УрзуллаВеллуджи - Клима по поводу эксперимента, в котором дети должны были повторить за экспериментатором вопросительные предложения в утвердительной или отрицательной форме: «В ответах во всех утвердительных предложениях операция инверсии была выполнена, а во всех отрицательных нет. Это согласуется с предположением а том, что существует предел допустимой сложности на каждом этапе развития» [1.1964,59.]. У.Беллуджи – Клима показывает существование отдельных грамматических трансформаций в речи ребенка, например: образование вопросов при помощи wh-слов /what,who,why. Как указывалось в этом исследовании, дети часто образуют вопросы типа: Whattheboyhit? What he can ride in? Where I should put it? Whyheisdoingit? Во всех этих примерах ребенок правильно производит одну грамматическую операцию - ставит в начале предложения вопросительное слово. Но он не может произвести следующую операцию - ввести вспомогательный глагол и поставить ее перед подлежащим. Ею также было обнаружено, что на этом этапе развития ребенок умеет также осуществить инверсию в вопросах, предполагающих ответ «да» или «нет», типа Canherideinatruck?

По словам И.И.Шлесинджер, «... служебные слова, союзы, предлоги и вспомогательные глаголы появляется в детской речи довольно поздно»[2]. Так вопросительные глаголы будущего времени Shall, will появляются в вопросительных предложениях у детей в возрасте 3 лет.В это время появляются и вопросительные предложения, начинающиеся со слов what, why, where.

Однако в вопросительных предложениях дети в начале, не могут ставить вспомогательные модальные глаголы впереди предложения. Даже когда его просят сказать: Where can he put them? онговорит: Where he can put them?По этому поводу И.И.Шлесинджер говорит: «... здесь мы еще раз видим, что ребенок не просто имитирует речь

взрослого, а только то, что доступно ему на данном этапе индивидуального речевого развития». [2.207]. Именно этим объясняется то поразительное нежелание детей исправлять некоторые грамматические ошибки в своей речи, которой отмечалось рядом исследователей детской речи.

Для того чтобы овладеть языком, ребенку приходится обращать внимание как на собственную речь, так и тот контекст, в котором проявляется эта речь, т.е. ребенок должен стремиться понять то, что он слышит и пытается выразить те желания и намерения, которые у него возникают. Это означает, что «открытие» ребенка происходит одновременно по двум линиям – когнитивной и языковой. Так формируются внутренние структуры, которые способны ассимилировать и соотносить языковые и неязыковые данные, а также реализовать намерения в форме высказывания. Появления новых и сложных коммуникативных намерений должно повлечь за собой появление новых средств позволяющих распознавать выражение этих намерений в речи, звучащей вокруг ребенка, который таким образом «открывает» новые средства для выражения новых намерений.

Когнитивное развитие прокладывает путь развитию языковых средств для выражения намерений ребенка. Поэтому многие языковые формы могут появиться в речи ребенка до того, как он усвоит их значения. Если стадии когнитивного развития универсальны, то универсальны и скорость и последовательность развития семантических отношений, выражаемых средствами языка, являющиеся постоянной, независимой от специфики языка, т.е. принятых в данном языке формальных способов выражения данных семантических отношений. Данное положение можно отнести к разряду психолингвистических универсалий.

Процесс овладения грамматическими формами состоит не только в том, что ребенок строит речевое высказывание, но и в том, что при этом он также и «членил» их на морфологические элементы. Это и позволяет ребенку не только воспроизводить в своей речи готовые шаблоны, но и самостоятельно строить свою речь. Однако тот факт, что в усвоении грамматического строя языка лежит механизм генерализации, не противоречит тому, что на определенном этапе своего развития, на уровне «лексического синтаксиса» (до 2,0 ребенок запоминает уже готовые формы частей речи, что «развитие грамматической системы связано с накоплением лексического запаса» [3. 1965.99].

Потребность ребенка в том, чтобы его речь понимали вне зависимости от ситуации разговора и, чтобы она не только означала предметы в целом, но и различные признаки предметов, приводит его к необходимости овладевать различными синтаксическими структурами предложения. Переход ребенка от однословных именных предложений к двухсловным и многословным предложениями не

является механическим процессом сложения двух или нескольких слов в одно предложение. Напротив этот процесс представляет собой качественную перестройку средств общения ребенка. Недаром у многих детей процесс перехода от одного слова к сочетанию слов длится 5-6 месяцев, а иногда и год.

Грамматически не связанные сочетания двух имен является признаком того, что мышление ребенка начинает преодолевать «именные» формы суждения, и разщепление образных предметов на отдельные части, пытаясь рядоположить их. Хотя такое рядоположение предмета и его признаков все еще сохраняет черты ранних «именных» суждений ребенка, все же она дает гораздо больше возможностей для выражения отношений между вещами.

Эти отношения находят свое правильное речевое оформление, когда ребенок переходит от простого грамматически несвязанного сочетания слов к грамматически оформленному предложению, в котором субъект принимает форму подлежащего, предикат – форму сказуемого, объект начинает употребляться с глаголом, прилагательное свое согласование с существительным, т.е. когда происходит морфологизация речи ребенка. В этот момент в процессе сравнения соотносящихся признаков предметов овладевает способностью одним взглядом фиксировать два или три признака предмета и высказывать свои суждения о них.

В последние десятилетия все более привычным становится говорить о языке как о коде, о наборе правил, с помощью которых порождаются грамматически правильные высказывания и в рамках которых эти высказывания понимаются. Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка. Для того, чтобы овладеть грамматикой, ребенок должен осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается с помощью языка. Также он должен уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию. Иными словами, когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и формой значения. Первообразные категории грамматики охватывают скорее действия, агенты, результаты, обстоятельство места и т.д. И эти категории имеют особое значение на ранних этапах усвоения языка. Покажем на примерах, каким образом соответствия между падежной грамматикой и структурой совместного действия, осуществляемого младенцем и взрослым, помогают младенцу в усвоении исходной грамматики. Младенец, сначала, на до языковом уровне, научается проводить концептуальные различия, воплощенные в падежной грамматике и овладевает в последовательных схемах действия особенностями преимущественного расположения элементов, начинает вставлять нестандартные сигналы, которые маркируют эти различия. На первых этапах оказывается достаточно конспекта, он, если можно так сказать, восполняет недостающую грамматику. С

течением времени, и благодаря замещению одних знаков другими, сигналы становятся все более концепциональными, они могут пониматься с меньшим опорой на контекст. Что действительно универсально, так это структура человеческого действия в раннем возрасте, которая соответствует структуре универсальных падежных категории. Именно успех младенца в осуществлении совместного действия и приводит его к «феномену языка».

Браун (1973) отмечает, что первыми тремя отношениями были: агент - действие, действие-объект, агент - объект, что представляет собой формы частичной реализации триады агент-действие-объект. Наблюдая, как дети на ранней стадии сочетают свои однословные высказывания с действиями или жестами, Гринфильд и др. (1972) получили похожий список отношений даже еще до появления предложений. Шлезингер (1974) интерпретирует эти первые отношения, выделенные Гринфильдом и др., как расширение и дифференциацию понятийной сферы ребенка для оперирования агентами, действиями и объектами действий. Покажем первые семь отношений:

1. Вокатив	Mommy (мама, требуя что-либо)
2. Объект требования	Milk «Молоко», когда тянется за ним.
3. Действие, выполняемое агентом	Gone «Ушла», когда мать покидает ребенка
4. Неодушевленный объект действия	Spoon «Ложка» когда мать достает ложку.
5. Действия неодушевленного объекта	Gone«Ушла», когда говорит:Therecordisupthere
6. Человек, подвергающийся действию (или реципиент действия)	Mommy«Мама» давай ей что-либо
7. Агент действия (или инструментальный агент).	Mommy«Мама» передавал матери что-либо

Эти различные группы данных дают основание полагать, что ребенок на ранних этапах использования языка в значительной степени ориентирован на совместное с кем-либо выполнение действия или его комментирование. Сюда входят не только агент, действия и объект, но и контроль что представлено в форме пассива. Часть этих видов деятельности предполагает обращение внимание на предметы и людей, которые участвуют в этом процессе; номинация, указательное маркирование, отрицание существования, приветствие, локатив, а другая часть – комментирование того, на что обращено внимание, как это имеет место при маркировании признака.

Что же касается изоморфизма грамматической структурой действия, то здесь мы имеем в виду фундаментальную падежно-грамматическую форму языка, наличия во всех языках таких категорий, как

агент действия, объект действия, реципиент действия, локатив, пассив и т.д. Грамматические категории могли бы универсально фиксировать такие различия, как различия между внешним и внутренним источником опыта, контролируемостью и неуправляемостью ситуации, обозначает, имеем ли мы дело с союзниками и противниками.

Психолингвистика развития движения от частных выводов к универсальным выделяет два основных пути: от частного исследования овладения английским языком к исследованию овладения языком вообще, и от частной проблемы языкового развития ребенка и проблеме когнитивного развития в целом. Ценность меж языкового исследования состоит в том, что оно позволяет избежать таких выводов относительно языкового развития ребенка, которые могут быть ограничены спецификой овладения такими языками как английским и казахским.

Все дети одинаковым образом определяют форму и функцию языка. Речь состоит из высказываний, которые выполняют универсальные, коммуникативные функции: утверждение, отрицание, требование, приказ и т.д.; выражают универсальные глубинные семантические отношения, и используют универсальный набор формальных средств. Во всех языках (детских и взрослых) существует непрямое отношение между поверхностной звуковой формой соотношения и их глубинными значениями. Ничего удивительного в том, что ребенок определяет значение языка таким же образом, что и взрослый, по существу, дети не смогли бы овладеть языком, если бы не разделяли этого отношения к языку. Определяющие языковые универсалии – это то, что Дэвид Мак Нейл называет « сильными языковыми универсалиями», что такие универсалии отражают особую языковую способность и могут не быть отражением какой-либо когнитивной способности» [4. 1970, с 74].

Язык используется для выражения представлений ребенка об окружении – физическом и социальном, что ребенок не может начать использовать данную языковую форму как значимую, пока он не в состоянии понять, что она значит. Следовательно, есть возможность расположить языковые формы в порядке психологической или когнитивной, сложности выражаемых ими понятий.

Самые первые грамматические маркеры появляющиеся в детской речи, выражают основные понятия, доступные сознанию ребенка. Например, если в языке существует окончание звательного Падежа, оно, как правило, является одним из самых первых грамматических маркеров, появляющихся в детской речи. Одним из первых среди семантических отношений в детской речи формально маркируется отношение глагол – объект. В языках с фиксированным порядком слов (например; английский, казахский) это отношение маркируется рано при помощи устойчивого порядка слов. В языках где

используется падежное окончание для обозначения объекта действия (аккузатив) это окончание, как правило, возникает в речи ребенка очень рано, часто самым первым (финский (Аргофф), латышский (Рюке-Дравяня 1963), русский (Гвоздев 1949), Имедадзе (1960) (Слобин, 1970, с 150).

Развитие познавательных процессов и языкового развития не происходят абсолютно параллельно. Данные меж языковых исследований свидетельствуют о том, что дети начинают выражать основные локативные понятия при помощи комбинации «существительные + существительные», «существительные + глагол», еще на этапе двухсловных предложений во всех языках. Далее последовательность овладения формами выражения локативных отношений зависят от последовательности развития познавательных процессов происходящего вне языка.

Исследования предполагаемых значений, которые ребенок хотел выразить в своих высказываниях дают основания для следующего вывода; новые формы сначала служат для выполнения старых функций, а новые функции сначала выражаются старыми формами.

Вернер и Коплан утверждают «...во всех случаях когда как в развитии происходят функциональные сдвиги, новые функции сначала осуществляются через старые, доступные формы, рано или поздно, разумеется, возникает необходимость в развитии новых форм, обладающих большей функциональной спецификой, т. е. новые формы больше подходят для выполнения новой функции чем старые» [5.1963, с 60].

В доказательство правильности этого принципа можно привести примеры из развития грамматики. Использование высказывания в определенном контексте указывает на намерение выразить локативные отношения: когда появляются подходящие новые формы – новые предлоги, послелогов, флексии или что-то еще – они и будут новыми формами, выражающими старые функции.

Роджер Браун (1963), который провел подробный анализ развития английской флексии и речи детей, обнаружил, что глагольные флексии, появляющиеся первыми, служат для формального выражения тех функций, которые уже присутствовали имплицитно при использовании глаголов на предыдущих этапах развития, когда все глаголы были немаркированы. На начальной стадии, когда все глаголы употребляются без флексии, Браун обнаружил, что они выражают четыре (4) типа значений:

- 1) «наименование действия или состояния... происходящего в течение некоторого времени и имеющего место в момент высказывания;»
- 2) непосредственно предшествующее событие;
- 3) высказывание относительно желаний или намерений ребенка в данный момент;

4) повелительное значение. Первые глагольные маркеры, которые появляются в речи ребенка, использовались для выражения этих же функций: 1) -ing, выражающие происходящее сейчас действия; 2) прошедшее время; 3) сокращенные разговорные формы глагола типа gonna(вместо going), wanna (в место wantto) и hatta(в место haveto). Последняя функция, императив, продолжает выражаться в английском языке при помощи глагола без флексии, но Браун отмечает, что please «пожалуйста» как маркер императива появляется почти в то-же время, что и остальные глагольные маркеры. Браун так же обнаружил, что дети хорошо понимали семантику отношений принадлежности до того, как овладели флексией притяжательного падежа. Во всех этих случаях, следовательно, новый формальный механизм, появляющийся в речи ребенка, служит для кодирования функции, которую ребенок уже понимает и выражает имплицитно.

Исследуя развитие выражения временных отношений в английском языке, Ричард Кромер обнаружил множество проявлений второй стороны вышеуказанного принципа. Незадолго до появления перфектного времени его испытуемые прибавляли пол «сейчас» и get «еще не», «все еще» к утверждениям относительно прошедшего времени, получая, таким образом, высказывания, выполняющие ту же функцию, что и перфектное время. Например: *Ididn'tmake the bedyet* «Я еще не постилал постель»: *NowIclosedit* «Теперь я закрывал это». Такие формы скоро заменялись перфектными *I haven'tmade thebed*, я не постелил постель» *I'veclosedit* «Я закрыл это» (Кромер, 1968)

Прежде всего, следует сказать, что под грамматикой мы понимаем совокупность знаний, которая нужна человеку, чтобы создавать высказывания других, а не свод правил, для описания и упорядочения результата речевой деятельности.

Как было указано ранее, ребенок относится к языку не пассивно а активно, конструктивно, постоянно производя неосознанный анализ языковых явлений.

Литература

1. Беллуджи – Клима У. Формирование грамматических навыков у детей. Меньюк 1964. с.59.
2. Леонтьев А.А. Вопросы детской психологии. М.1965.
3. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М.1961.с.460.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.1961.с.465.
5. Сохин Ф.А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматического строя. М.1951.с.89.
6. Шахнарович А.М. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи.М.1991.с.112.
7. Эльконин Д.Б. Психология развития языка. М.1964.
8. Слобин Д. Грин Дж. Психоллингвистика. М.1976 с.29.

Рецензент: д.пед.н. Чымынов Ж.