

УДК 81.233

DOI: 10.17223/19986645/55/7

С.А. Осокина

«СВОЕ» И «ЧУЖОЕ» В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Предлагается новый подход к исследованию детской речи, вписывающий проблемы онтолингвистики в широкий спектр работ, посвященных изучению «чужого слова» в речи. Цель исследования состоит в установлении критериев разграничения «своего» и «чужого» в детской речи и определении лингвистического статуса «чужих» вкраплений в речи ребенка. Исследование проводится на основе метода кейса, предполагающего изучение речи отдельного ребенка. Результаты исследования: проявления «чужого слова» в речи ребенка можно обнаружить в плане морфологии и словообразования, выбора слов, конструирования сочетаний слов и крупных последовательностей слов.

Ключевые слова: детская речь, развитие речи у ребенка, «чужое слово», онтолингвистика, метод кейса.

Понятие «чужое слово» восходит корнями к работам М.М. Бахтина и является изначально литературоведческим понятием. Под «чужим словом» могут пониматься прямые и косвенные цитаты, реминисценции, аллюзии, переключки, явные и скрытые формы литературного влияния в различных аспектах (в том числе на уровне стиля, интонационных конструкций, ритмики и т.п.) [1]. Однако с развитием концепции интертекста, в рамках которой данное понятие получает чрезвычайно широкую интерпретацию, формируется идея о том, что интертекст может рассматриваться не только как явление литературное, но и языковое, требующее «строго лингвистического подхода к предмету исследования» [2. С. 33]. К настоящему времени лингвистикой накоплен достаточно объемный опыт исследования интертекста, опирающийся на работы Р.-А. де Богранда и В.У. Дресслера [3], Ю.С. Степанова [4], Н.А. Фатеевой [5], В.Е. Чернявской [6] и других исследователей.

Параллельно с теорией интертекста мысль о том, что вся языковая деятельность человека, в том числе и повседневная речь, представляет собой «непрерывный поток «цитации», черпаемой из конгломерата нашей памяти», отстаивается в концепции Б.М. Гаспарова [7. С. 14], по мнению которого, Ю. Кристевой принадлежит заслуга перенесения «чужого слова» М. Бахтина в пространство повседневной речи в теории интертекстуального анализа. «Чужие» вкрапления в речи индивида Б.М. Гаспаров называет «коммуникативными фрагментами», которые функционируют в виде «разнородных «кусков» предыдущего опыта, имеющих разную форму и объем [Там же. С. 13]. Опираясь на перечисленные концепции (а также исследования Ю.Н. Караулова [8] и других ученых), можно прийти к выводу, что продуцирование речи обязательно предполагает воспроизведение опреде-

ленных фрагментов чужой речи, которые можно квалифицировать как языковые единицы знания, или тезаурусные единицы [9]. Усвоение речи и развитие речевых навыков также предполагает перенимание чужого языкового опыта и воспроизведение фрагментов чужой речи в собственных высказываниях.

Данные наблюдения согласуются с принятым в возрастной психологии положением, что становление и развитие психических структур неотделимо от процесса интериоризации, или присвоения внешнего социального опыта. Одним из аспектов становления речи рассматривается интериоризация опыта общения со взрослыми. Начиная с исследований Л.С. Выготского [10] при изучении детской речи подчеркивается важность общения со взрослыми в процессе усвоения языка ребенком. Влияние речи взрослого рассматривается с разных позиций: 1) в концепции речевой деятельности, которая культивируется в отечественном языкознании, общение со взрослым играет важную роль в процессе формирования внутренней речи и становления механизмов порождения речи; 2) в бихевиоризме речевое поведение ребенка во многом рассматривается как имитация речевого поведения взрослых; 3) в таких современных западных направлениях, как эмерджентизм и эмпирицизм, приобретение языка ребенком рассматривается с точки зрения его вовлеченности в процесс использования языка: речь взрослого представляется как «входные данные» (input), которые ребенок обрабатывает и из которых извлекает слова и грамматические конструкции [11, 12]. Менее всего роли общения со взрослыми уделяется внимания в генеративизме [13], который постулирует наличие врожденной способности к пониманию и использованию языка, но и представители данного подхода не могут отрицать важность общения с другими людьми при приобретении языка.

В большей части исследований ребенок позиционируется как самостоятельный субъект говорения: «Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых» [14. С. 11]. Действительно, с точки зрения психофизиологических процессов в акте говорения, ребенок является самостоятельным производителем деятельности. Формирующаяся при этом ментальная языковая система у каждого ребенка индивидуальна, поскольку складывается из множества факторов, конкретный набор которых в каждом случае уникален. Но при этом нельзя не заметить, что если рассматривать продуцируемые ребенком высказывания как отдельный продукт лингвистического изучения, то всегда можно обнаружить, что именно проделано ребенком самостоятельно, а что взято из воспринятой им «чужой» речи в «готовом виде». Иначе говоря, подход, при котором ребенок рассматривается как индивидуальная языковая личность, не отрицает возможность исследования детской речи в аспекте «свое» – «чужое», напротив, подобные исследования позволяют раскрыть новый аспект лингвистических исследований в добавление к традиционным проблемам онтолингвистики.

Под «чужим» в данном случае понимаются вкрапления из речи других людей в разных ее проявлениях (из диалогов, прочитанных и прослушанных книг, просмотренных телепрограмм и т.п.), которые дети используют как некие «готовые» языковые блоки при продуцировании собственной речи. Нельзя путать данное понимание с дихотомией «свое – чужое», традиционно рассматриваемой в онтолингвистике и детской психологии, связанной с процессом освоения ребенком категории посессивности [15] и отношений, выражаемых словами «моя игрушка» (сопровождаемых позитивной оценкой, разрешением) – «чужая игрушка» (негативная оценка, запрет) и подобное [16], хотя заявленные проблемы отчасти перекликаются.

Вопрос о критериях разграничения «чужого» и «своего» в речи ребенка является чрезвычайно важным в методологическом плане, поскольку имеет отношение к выделению единиц анализа. Однако описанная выше многомерность понятия «чужое слово» и в литературоведческих, и в лингвистических исследованиях не позволяет проводить однозначные параллели между проявлениями «чужого слова» в речи и единицами языка. Поэтому цель настоящей работы состоит в анализе детской речи в аспекте «свое» – «чужое», предполагающем определение лингвистического статуса «чужих» вкраплений в речи ребенка и установление указанных критериев.

Новизна предлагаемого подхода состоит в исследовании продуктов детской речи как отдельного объекта лингвистического анализа в аспекте соотношения «созданное ребенком самостоятельно» и «воспринятое из чужой речи». На фоне большого количества исследований детской речи, в основном рассматривающих особенности детской речи в сопоставлении со сложившейся системой языка или ее функционированием [17], отличительной чертой данного подхода является то, что высказывания ребенка анализируются как самоценный лингвистический объект, противопоставляемый не виртуальной системе языка, а массиву реальных языковых сообщений, воспринимаемых ребенком. Такой подход может приоткрыть завесу не только на не постигнутые еще механизмы усвоения речи ребенком, но и на то, как устроен реальный язык вообще и как он работает как коммуникативная система.

Объектом исследования являются высказывания ребенка в возрасте 2–4 лет, предметом – проявления «чужого» в данных высказываниях и соотношение «своего» и «чужого» в речи ребенка в целом.

Материалом исследования послужили дневниковые записи высказываний моей дочери Кати.

В качестве основного метода анализа был выбран метод кейса, поскольку исследование направлено на изучение речи конкретного ребенка, однако данный метод перекликается с более популярным в современной онтолингвистике методом лонгитюдных исследований. Несмотря на то, что можно привести доводы, разграничивающие метод ведения дневника, лежащий в основе «кейсов», изучаемых в онтолингвистике, и лонгитюдные исследования (как это делает, например, С.Н. Пospelова [18]), лонгитюдные исследования могут осуществляться и на материале дневниковых

записей речи одного ребенка [19]. Метод кейса широко используется и в современных исследованиях приобретения второго (иностранного) языка, в которых кейсом, или непосредственным объектом изучения, также, как правило, являются высказывания конкретного человека (учителя или обучаемого) [20]. Несмотря на то, что при использовании метода кейса «строить далеко идущие выводы на материале речи единственного ребенка оказывается рискованным» [21], метод кейса является довольно продуктивным не только потому, что дает материал для обобщающих лингвистических исследований, основанных на множестве конкретных случаев (кейсов), но и потому, что данный метод «полезен для ответа на вопросы “как?” и “почему?” и для выявления причинно-следственных связей» [22. С. 42]. Кроме того, исследование речи одного ребенка нельзя рассматривать как субъективное, поскольку, если имеются некие общие механизмы в развитии речи у детей, они должны проявляться и в речи каждого отдельного ребенка.

Итак, исследование осуществлялось на материале дневниковых записей продуктов говорения, производимых моей дочерью Катей в возрасте от 2 до 4 лет. В дневник заносились наиболее интересные высказывания Кати, привлекающие внимание своей необычностью, отклонениями от нормы, элементами детского творчества либо, наоборот, своим точным соответствием нормам современного русского языка, что обычно рассматривается как нечто не характерное для детской речи. Также в дневнике содержится описание моих наблюдений над особенностями приобретения Катей фонетических, грамматических и лексических знаний, описание ситуаций, в которых происходило высказывание, или ситуаций, предшествующих высказыванию и оказавших влияние на получившийся речевой продукт, мои лингвистические комментарии, предположения и умозаключения. Такой материал позволяет в мельчайших деталях проследить, что повлияло на формирование того или иного высказывания, и определить тем самым «чужое» в речи ребенка в самых различных аспектах его проявления и «свое» – то, что не могло быть воспринято ребенком из внешней среды и является его собственным изобретением. Всего в дневнике насчитывается свыше 500 записей, также имеется 72 видеозаписи высказываний Кати. Во избежание субъективности выводов описываемые в дневнике наблюдения сравнивались с наблюдениями над детской речью, сделанными другими исследователями (ссылки указываются далее по тексту).

Поскольку фонетический аспект приобретения речи ребенком требует особого внимания и не является предметом рассмотрения в данной работе, приведенные ниже высказывания из анализируемого материала даются без указания фонетико-артикуляционных особенностей речи ребенка. Возраст ребенка указывается в скобках следующим образом: 2;6 – 2 года и 6 месяцев, 2;8 – 2 года и 8 месяцев и т.д.

Проведенный анализ позволяет определить, что соотношение «своего» и «чужого» в детской речи можно исследовать, по крайней мере, по следующим 4 направлениям: 1) в плане морфологии и словообразования; 2) в

плане выбора и произнесения слов (выбора лексем и оформления их звуковой оболочки); 3) в плане словесной комбинаторики и формирования правильных в грамматическом и лексическом отношении сочетаний слов; 4) в плане формирования высказываний и их цельных совокупностей, представляющих собой диалоги с ребенком и сложные монологические высказывания ребенка, которые можно анализировать как отдельные тексты. Мы допускаем, что при более детальном исследовании и при расширении материала исследования количество направлений может быть увеличено. При этом важно подчеркнуть, что в данном исследовании изучаются речевые продукты ребенка, усваивающего в качестве родного русский язык. Особенности национальной системы языка также могут иметь значение при выделении перечня аспектов соотношения «своего» и «чужого» в речи ребенка. Иначе говоря, в речи детей, усваивающих другие языки, возможно, аспекты изучения соотношения «своего» и «чужого» могут несколько отличаться.

В плане морфологии и словообразования соотношение «своего» и «чужого» в речи Кати наиболее ярко прослеживается в высказываниях, содержащих глагольные формы. Это объясняется тем, что в русском языке глагольные формы образуются одновременно в рамках нескольких парадигм – в рамках категорий времени, вида, лица числа, наклонения, залога, в то время как образование форм других частей речи происходит в рамках меньшего количества грамматических парадигм. Особое внимание привлекают глагольные основы, к которым ребенок добавляет окончания, чтобы получить нужную (по его представлениям) форму. Исследователи отмечают, что в глагольных формах в речи детей отсутствуют исторические чередования (*бегишь* вместо *бежишь*, *спу* вместо *сплю*) и прослеживаются процессы выравнивания, уподобления или генерализации глагольных форм [23]. Исходя из этого, делается вывод, что общая схема глагольного образования в речи ребенка базируется на некоем обобщенном представлении о глагольных формах усваиваемого языка. Однако анализируемые дневниковые записи позволяют заключить, что на формирование глагольных форм в речи ребенка, наоборот, оказывают влияние конкретные употребления глагольных форм в «чужой» речи, воспринимаемой ребенком, или та глагольная форма, которая была воспринята ребенком непосредственно перед формированием соответствующей глагольной формы.

Например, чтобы вовлечь Катю в совместную деятельность, я часто просила ее нажимать кнопки: *Катя, нажми эту кнопку на стиральной машинке; нажми кнопку на телевизоре; нажми кнопку на пульте* и т.д. В результате Катя начала выстраивать глагольную форму *нажмала*: *Все, я нажмала* (2;6). Даже когда я исправляла *нажмала* на *нажала*, она все равно продолжала какое-то время говорить *нажмала* (хотя с точки зрения описанной выше тенденции к обобщению должна была использоваться форма *нажала* как более простая).

Аналогично в речи, обращенной к Кате, я часто использовала глагол *помоги*, и Катя сама сначала научилась продуцировать высказывания с

данным глаголом в повелительном наклонении: *Мама, помоги мне нарисовать..., помоги мне склеить...* Как показывают дальнейшие дневниковые записи, именно форма повелительного наклонения стала позже использоваться Катей в качестве основы при образовании других форм: *Ты хочешь мне помочь? Не надо мне помочь* (2;8).

Другие примеры с аналогичными высказываниями из дневниковых записей:

(1) Я: Катя, ты **выходишь**?

Катя: Да, **выходю** (2;6).

(2) Я: Катя, **растёгивай** штаны.

Катя: Ну все, **растёгла** (2;6).

(3) Катя: Я сама буду **петь**, не **пей** со мной (2;8)

(4) Я: Катя, **клади** штанишки в машинку.

Катя: Надо **покласть** штанишки в машинку (2;8).

(5) Мы занимались с Катей в детском центре вместе с другими детьми. На одном из занятий мы делали цыплят из салфеток. Я услышала, как другая мама говорит своей дочери *Бери и **сминай** салфетку*, на что девочка ответила *Я **сминила***.

(6) Я все время предупреждаю Катю, когда она подходит к газовой плите: *Осторожно, не **обожгись***. Сейчас Катя играет – готовит суп на игрушечной плите и говорит: *Мама, ты можешь **обожгить** пальцы* (2;9).

(7) Катя достает из шкафа капли от аллергии и говорит мне: *Тебе надо **примить** лекарство*. До этого она смотрела мультфильм, в котором один персонаж говорил другому ***Прими** лекарство* (2;9).

(8) На экране телевизора мальчик машет руками.

Я: Катя, и ты так **помаши**.

Катя: Я **помашала** (2;9).

Данные примеры согласуются с приведенным выше мнением, что при продуцировании глагольных форм у ребенка прослеживается тенденция к аналогии и унификации, однако ответить на вопрос, почему именно такие словообразовательные основы ребенок использовал при продуцировании собственных глагольных форм, можно, только опираясь на идею «чужого» слова. В данном случае ребенок воспринимает конкретные отрезки слов (иногда равные отдельным словоформам, но не всегда) в чужой речи как «готовые к употреблению» фрагменты, к которым можно прибавлять показатели грамматических форм. Эти фрагменты чужой речи, с одной стороны, осознаются ребенком как отдельные языковые единицы и могут им использоваться как слова, но, с другой стороны, могут осознаваться и как исходные основы для продуцирования новых форм. Соответственно, получающиеся словоформы нельзя квалифицировать целиком как новообразования ребенка – целиком «своя» речь ребенка. «Свое» в данном случае состоит только в том, что ребенок научился выделять из внешней речи составные части слов, может идентифицировать некоторые грамматические показатели слов (аффиксы) и присоединять данные аффиксы к другим воспринимаемым из чужой речи фрагментам слов. Постепенно эта система

отлаживается, и в ходе использования языка при взаимодействии с «чужой» речью приходит осознание, что определенные аффиксы можно присоединять только к совершенно определенным другим фрагментам «чужой» речи. То есть расширение и углубление знания морфологии языка идет путем поиска ответа на вопрос, какие конкретные фрагменты присоединяются к каким другим конкретным фрагментам.

Спорадически в речи ребенка могут возникать и такие морфологические новообразования, в которых очень трудно выявить влияние чужого слова, например:

(1) Я случайно махнула горящей спичкой мимо Кати, и она возмутилась: *Ты меня достала огнем! Ты меня зажугла!* (2;8).

(2) Катя: *Пора улёгнуть в постель* (2;8).

Слова *зажугла* и *улёгнуть* являются оригинальными словообразованиями, в которых элементы «чужой» речи прослеживаются как разрозненные морфемы (приставки, корни, суффиксы), которые ребенок склеивает в собственном порядке. Однако такие примеры, в которых ребенок использует отдельные морфемы языка, а не готовые слова в качестве материала для продуцирования новых словоформ, крайне редки. Данные примеры не перечеркивают сделанный выше вывод, что основную роль при словообразовании играют «готовые» фрагменты чужой речи, а не некие словообразовательные модели.

В плане выбора и произнесения слов (выбора лексем и оформления их звуковой оболочки) прослеживается тенденция, связанная с особенностями восприятия чужой речи. При восприятии чужой речи с незнакомыми словами ребенок склонен слышать вместо незнакомых новых слов уже известные ему и отработанные в его языковом опыте слова. Очевидно, при интерпретации чужой звучащей речи ребенок пытается сегментировать ее на знакомые и понятные ему фрагменты, соответственно, незнакомые новые слова могут автоматически слышаться в другой звуковой оболочке, более знакомой ребенку, и таким образом происходит подмена одних слов другими. Например, Катя смотрела мультфильм «Ванда и пришелец». Ванда – имя героини мультфильма, зайчика. Катя не знала слово *Ванда*, но знала слово *панда* и, очевидно, слышала именно это слово при восприятии мультфильма. Поэтому героиню данного мультфильма она всегда называла *Пандой*. Когда я исправляла ее: *Зайчика зовут не Панда, а Ванда*, она отвечала: *Нет, Панда* (2;8).

Примеры аналогичного восприятия и употребления слов из дневника:

(1) Катя прыгает по дивану со словами: *Вот это этикенка!* Спрашиваю: *Что такое этикенка?* Катя: *Ну это такая кепка, ее надо надевать на голову*. Перед этим смотрела мультфильм, где речь шла об этикетках.

(2) Выходим на улицу. Катя: *Где же наш коврик?*

Я: *Коврик? Какой коврик?*

Катя: *А, вот он наш коврик!* (радостно показывает на наш погреб) (2;6).

(3) В мультфильме «Даша-путешественница» есть бычок *Борька*, Катя зовет его *Горько* (3;2).

(4) Катя: *Пираты говорят: «Звезда всех наверх!»* (вместо *Свистать всех наверх!*) (3;3).

(5) Катя пересказывает сказку К. Чуковского «Бармалей»: *Посмотри, на дельтаплане кто-то по небу летит*. В оригинале: *Посмотри, в аэроплане кто-то по небу летит*. Песня «Мой дельтаплан» – одна из любимых песен нашего папы, которая постоянно играет у него в машине (3;5).

(6) Катя достала колоду игральных карт. Пару месяцев назад я показывала ей карты и объясняла: *Это пики, это черви, это буби... Это дама, это валет*. Сейчас Катя достала карты и рассказывает, как помнит: *Это пики, это черви, это бубен, это дама, это балет* (3;6).

Приведенные примеры позволяют сделать несколько важных выводов. Во-первых, при восприятии чужой речи большое влияние оказывают уже усвоенные и отработанные в собственном речевом опыте слова. Во-вторых, важнейшую роль при восприятии чужой речи и продуцировании собственных высказываний играет близость звуковой оболочки воспринимаемого слова и употребляемого вместо него ребенком слова (на это указывается и в других исследованиях, например в [24. С. 27]). Ребенок словно абстрагируется от того, что слова *панда* и *горько*, например, не имена и вряд ли могут использоваться для именования персонажей. Для него не очевидна внутренняя связь между словом и значением (хотя другие исследователи делают противоположный вывод [25. С. 24]). Ребенок примеряет известные ему звуковые ярлыки на новые реалии и проверяет, как это работает. Он словно притягивает другие значения (улавливаемые им концепты) к материальным знакам, отработанным в его речевом опыте, не заостряя внимание на том, что изначально данные знаки соотносились с другими значениями. В-третьих, как показывает пример (6), отработанная в опыте звуковая оболочка слов играет роль и при извлечении слов из памяти – не значение, а именно звучащее слово. Думается, что механизм воспоминания слов по звуковой оболочке является ведущим и в речемыслительной деятельности взрослого, но это предположение требует отдельного изучения.

Конечно, при исследовании восприятия «чужой» речи ребенком обнаруживаются и другие особенности, не связанные напрямую с влиянием отработанных в собственном опыте «чужих» слов. В частности, «своя» собственная языковая деятельность ребенка проявляется в сегментировании непонятных фраз на такие звуковые комплексы, которые не соотносятся со словами изучаемого языка. Например:

(1) Катя несколько раз пересматривала мультфильм, в котором учительница говорила ученику: *Сделай красавца из коридора школы, вымой там пол*. Катя последние два слова всегда воспринимала как одно и произносила слитно *вымой томпол* (2;11).

(2) Катя: *Мама, я ушиблась*.

Я: *Ну давай посмотрим, что у тебя за рана*.

Катя: *Никакая не зарана* (3;1).

(3) Я: *Мы пойдем в банк платить налог*.

Катя: *На лог? На какой еще лог?* (3;3).

Подобные случаи нередко описываются в исследованиях детской речи. Трудно сказать, чем вызвано неузнавание слов в подобных случаях (в частности, слова *там*, *пол* и *рана*, конечно, уже были известны Кате в этом возрасте). Скорее всего, вновь особую роль играют звуковая оболочка и особенности ее восприятия вне зависимости от значения слов. Аналогичная неправильная сегментация воспринимаемой речи на слова или распознавание не тех звуковых последовательностей, которые реально произносятся, наблюдается и при восприятии речи на иностранном языке. Поэтому исследования взаимосвязи особенностей развития речи у детей и особенностей восприятия и изучения иностранного языка необходимо продолжать [26].

Также «своим» в речи ребенка при выборе слов необходимо признать использование известных слов в нехарактерных контекстах и конструирование собственных неологизмов. Например:

(1) Режу мясо ножом мужа. У этого ножа оранжевая рукоятка и такие же оранжевые ножны. Катя берет ножны в руки: *Мама, откуда ты достала этот нож? Он что из этой морковки?* (2;8).

(2) Катя: *Из клубка баба зашивает носки* (вместо *вяжет*) (2;8).

(3) Я подаю Кате штанишки и говорю *Надевай колготки*. Катя: *Ты промазала – штанишки* (вместо *Ты перепутала – штанишки*) (2;8).

(4) Катя носит серебряную цепочку с крестиком. Я предложила Паше (сыну) тоже надеть его цепочку с крестиком, но он отказался. Катя: *Ничего, Паша потом наденет такой же ошейник, как у меня* (3).

(5) Катя показывает на множество распустившихся цветов: *Эти цветы уже созрели* (3;2).

Примеры неологизмов:

(1) Я: *Катя не бегай, поранишься*.

Катя: *И я буду поральница?* (2;9).

(2) Я разговариваю по телефону. Катя устала ждать: *Мама, ну когда ты уже дозвонишь?*

Слова *поральница* и *дозвонишь* квалифицируются как неологизмы, поскольку в отличие от приведенных выше примеров образования глагольных форм (которые в какой-то мере тоже можно признать неологизмами) данные слова представляют собой не просто не существующие в языке слова, но и слова, выражающие не существующие в языке концепты. Так сложилось, что в русском языке нет слова, обозначающего человека, который поранился, и нет соответствующего концепта. Аналогично слово *дозвонишь* выражает сложное понятие, выражаемое двумя словами – *перестать звонить* (видимо, слово создано по аналогии со словом *доделаешь* – использование приставки *до-* в значении завершения действия). Данные примеры наводят на мысль, что ребенок может сегментировать по-своему не только воспринимаемую им «чужую» речь, но и мир в целом. Ребенок может вычленять такие объекты мира, которые не замечают взрослые, и изобретать собственные наименования для этих объектов. Однако несмотря на большое количество исследований детского словотворчества и ка-

жущуюся безбрежность и неограниченность подобного словотворчества, количество порождаемых ребенком неологизмов очень мало. Такие новообразования в речи отдельного ребенка единичны, каждое из подобных слов употребляется только один раз в жизни, и, если оно сразу не записано взрослым, навсегда стирается из памяти и ребенка, и общающегося с ним взрослого. «Чужое» постепенно начинает превалировать во всех аспектах развития индивидуальной языковой системы ребенка.

В плане словесной комбинаторики и формирования правильных в грамматическом и лексическом отношении сочетаний слов ребенок в гораздо большей степени, чем взрослый, может демонстрировать способность к созданию свободных сочетаний слов. Вопрос о том, какие сочетания следует признать свободными, а какие – так или иначе семантически связанными, требует отдельного рассмотрения. Свободные сочетания противопоставляются устойчивым, обнаруживающим определенные семантические и грамматические зависимости и используемым в речи как некие готовые фрагменты правильного употребления языка. В свете концепции интертекстуальности языка и упомянутой выше концепции Б.М. Гаспарова количество свободных сочетаний, которые бы встречались только в данном тексте или только в речи данного индивида, аналогов которым нельзя было бы найти в других текстах или речи других людей, практически нет. В настоящее время все большее количество исследователей поддерживают точку зрения, высказанную И.Е. Аничковым еще в середине прошлого века: «Обычному, не высказанному никем, но негласному, как само собой разумеющееся, принимаемому мнению о необъятности всего множества возможных на каждом языке сочетаний слов я противопоставляю положение об устойчивости и уловимости сочетаний слов. Ни одно слово не может вступить в сочетание с любым другим словом; каждое слово сочетается с ограниченным сочетанием других слов, и в каждом случае границы могут и должны быть нащупаны и установлены» [27. С. 106].

Свободные сочетания слов, представляющие собой не воспроизведение «уже слышанного» и отработанного в речевом опыте использования языка, а последовательности слов, специально сконструированные для выражения определенной мысли, сконструированные таким образом, что человек сознательно выбирает семантически правильные (по его мнению) слова и встраивает их в наиболее подходящие грамматические модели, но при этом получаются сочетания, которые никогда не услышишь в речи среднего взрослого носителя языка, можно услышать только в речи детей и иностранцев (либо встретить в литературных произведениях и лингвистических трудах, в которых они создаются специально, чтобы показать отклонения от нормального употребления языка).

Примеры сочетаний слов, которые можно квалифицировать как свободные:

(1) Катя: *Мама, сколько тебе года?* (по аналогии с вопросом *Катя, сколько тебе годиков?*)

Я: *Мне 38 лет.*

Катя: *Тебе 38 года? А мне 2 года* (2;8).

Через какое-то время научилась спрашивать *Сколько тебе лет?* И стала отвечать *А мне 2 лет*.

(2) Смотрит на лужи после дождя: *Дождик ходил* (2;9). Есть похожий пример в дневнике А.Н. Гвоздева: *Доссик цицёт* (*Дождик течет* вместо привычного *Дождик идет*) и *Доссик валяицца* (*Дождик валяется*) [28. С. 31].

Подобных примеров, когда ребенок самостоятельно конструирует не характерные для языка сочетания слов, довольно немного. Большая часть произносимых ребенком сочетаний представляет собой отработанные в языке последовательности слов. Конечно, используя «готовые» сочетания, ребенок нередко допускает грамматические ошибки, однако семантический подбор слов в целом правильный. В дневнике неоднократно подчеркивается мое удивление тому, насколько правильно ребенок строит свою речь. Однако ключ к пониманию данной правильности лежит в способности ребенка к безупречному запоминанию и воспроизведению не только сочетаний слов, но и более длинных последовательностей слов, даже целых текстов.

Воспроизведение «готовых кусков» «чужой» речи очень ярко проявляется при формировании ребенком длинных высказываний и совокупностей высказываний, представляющих собой диалогические и монологические тексты. В возрасте 2–3 лет наблюдаются случаи, когда ребенка даже удивляет, что какое-либо слово говорится взрослым отдельно, а не в составе определенной последовательности слов, к которой ребенок привык. Например:

(1) Мы ходим с Катей на занятия в детский центр. Ей очень нравятся эти занятия, и она каждый день спрашивает: *Мы сегодня идем в детский центр?* Сейчас мы с Катей играем дома на ковре.

Я: *Становись в центр, я буду бросать тебе мяч.*

Катя: *В центр?*

Я: *Да, в центр.*

Катя: *Детский?*

Я: *Нет, в центр ковра.*

Катя: *Не детский?* (2;6).

(2) Катя: *У нас нет времени погулять?*

Я: *Почему? Есть.*

Катя: *Контакт?*

Я: *Какой контакт?*

Катя: *Ну, есть контакт?* (Перед этим она смотрела мультфильм, в котором несколько раз повторялось *Есть контакт!* То, что Катя не распознала сочетание *есть время*, видимо, объясняется тем, что оно употребляется гораздо реже, чем, например, сочетание *времени нет*. Кроме того, в настоящий момент для нее актуальным было усвоение сочетания *есть контакт*, которое она и достроила, услышав слово *есть*) (2;8).

Ребенок может запоминать целые последовательности слов и воспроизводить их в готовом виде в собственных высказываниях:

(1) Из какого-то мультфильма Катя запомнила фразу *спасибо тебе за то, что ты научила меня...* В течение двух недель я периодически слышала от нее высказывания: *Мама, спасибо тебе за то, что ты научила меня рисовать; спасибо тебе за то, что ты научила меня выливать водичку; спасибо тебе за то, что ты научила меня есть мяско.* Фраза *спасибо тебе за то, что ты научила меня* всегда произносилась как «готовый кусок» (2;8).

(2) Катя нарисовала каляку-маляку черным маркером, посмотрела и говорит: *Надо добавить пару штрихов.* Не может быть, чтобы она сконструировала эту фразу сама, а не запомнила из какого-нибудь мультфильма (2;11).

(3) Катя взяла в руки линейку и говорит: *Так, надо померить маме голову.* (Меряет) *Так, тридцать семь и семь.* Катя болеет. Она запомнила, что я говорила, когда мерила ей температуру (2;9).

Способность ребенка запоминать и воспроизводить целые тексты из «чужой» речи доказывается его умением запоминать сказки и стихотворения, которые ему читают, и проговаривать их почти слово в слово, делая вид, что он сам читает книгу. Аналогично, ребенок запоминает и в дальнейшем использует целиком целые фразы и последовательности фраз, произносимые взрослыми в определенных ситуациях. Например, играя с телефоном, малыш может взять трубку и без запинки проговорить: *Привет! Как дела? Ты уже пришел с работы? Где ты едешь?*

Подобные фрагменты «чужой» речи обнаруживаются и при создании ребенком собственных сказок и других сложных монологических высказываний. Так, в работе Е.А. Косых приводятся сказки, сочиненные ребенком в возрасте 2 лет, например: *Биль у Лисы день аденья и пазванила Зайцу: «Плихади, я тебя угацу. И белку пливоди, вы друзья ведь». Зайчик званил белке: «Белка! Пашили к лисе в гости! Пакушаем у неё!» А белка гаварит: «Пашили! Только крашущь и прическу сделаю! Приходи потом!» Ну и се. В гости пошили [29].*

Если разбить данную сказку на сочетания слов, то обнаружится, что практически все они представляют собой такие последовательности слов, которые ребенок неоднократно слышал и воспринял как готовые к употреблению фрагменты «чужой» речи. Собственная творческая деятельность ребенка состояла в склеивании данных фрагментов в одну большую последовательность, представляющую собой связный текст.

Подводя итоги всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Взаимодействие «своего» и «чужого» в речи ребенка 2–4 лет, усваивающего русский язык, прослеживается в плане морфологии и словообразования, выбора лексем, конструирования сочетаний слов и целых многословных высказываний.

В соответствии с выделенными планами взаимодействия «своего» и «чужого» в речи ребенка можно утверждать, что в качестве «чужого» выступают элементы языка, осознанные ребенком как некие самостоятельные блоки, которые можно комбинировать между собой: 1) отдельные морфе-

мы (чаще окончания, приставки и суффиксы); 2) отдельные словоформы или комплексы морфем, которые понимаются ребенком как самостоятельные элементы языка (как правило, заменяющие корневые морфемы или словообразовательные основы), к которым можно присоединять другие элементы; 3) отдельные слова; 4) устойчивые сочетания слов; 5) целые фрагменты высказываний, воспроизводимые в готовом виде.

При использовании «чужих» элементов в собственной речи важнейшую роль для ребенка играет звуковая оболочка данных элементов. На уровне словообразования это проявляется в копировании словоформ для использования их в качестве производящих основ; на уровне лексики – в использовании слов, близких по звучанию к необходимому слову, но не подходящих по семантике; на уровне сочетаний – в быстром узнавании слов в составе привычных сочетаний и, наоборот, в неузнавании слов в составе непривычных сочетаний; на уровне высказываний – в проговаривании больших последовательностей слов (стихотворений, сказок) словно автоматически, не всегда с правильным членением данных последовательностей на слова.

Основным критерием выявления «чужой» речи в высказываниях ребенка является совпадение материальных фрагментов речи (воспроизведение в речи ребенка определенных фрагментов чужой речи на материальном уровне). Данные совпадения наблюдаются на уровне отдельных слов, форм слов, фрагментов слов равных морфеме или комплексу морфем, сочетаний слов и целых высказываний. Соответственно, «своим» в речи ребенка можно считать различные проявления его речевой деятельности, не обнаруживающие подобного совпадения с речью взрослых.

Не оспаривается тот факт, что ребенок конструирует свою собственную систему речи, но индивидуальная система речи конструируется из того строительного материала, который ребенок получает из «чужой» речи. Поэтому «индивидуальность» собственной языковой системы ребенка по большому счету состоит в уникальности набора усвоенных из чужой речи фрагментов и, возможно, в использовании некоторых нехарактерных для речи других людей способов комбинирования этих фрагментов.

«Свое» в речи ребенка проявляется в спорадических попытках использовать подходящие по смыслу (по представлениям ребенка) слова в тех ситуациях, для которых он еще не запомнил и не отработал в собственном опыте правильное – «чужое» – употребление слов, а также в образовании неологизмов. Однако случаи такого речевого творчества редки, и подобные слова или сочетания слов не воспроизводятся в речи в дальнейшем.

Необходимо подчеркнуть, что в приведенных примерах в большинстве своем описаны отклонения от нормального употребления языка, прослеживающиеся в речи ребенка. Именно на примере подобных отклонений можно более четко проследить соотношение «своего» и «чужого» в речи ребенка. Можно предположить, что те высказывания ребенка, в которых нет отклонений (а это большая часть всего говоримого), представляют собой такие продукты речевой деятельности ребенка, для создания которых

им были правильно выделены из воспринятой «чужой» речи определенные фрагменты и правильно скомбинированы в соответствии с теми паттернами комбинирования разных фрагментов, которые ребенок также воспринял из «чужой» речи.

Еще раз подчеркнем, что речемыслительная и речепорождающая деятельность является полностью «своей» самостоятельной деятельностью ребенка. Однако анализ продуктов этой деятельности – записанных взрослым высказываний ребенка – позволяет заключить, что самостоятельная работа ребенка сводится к анализу и сегментированию чужой речи на определенные фрагменты, анализу того, как соотносятся фрагменты между собой, и дальнейшему развитию умения комбинировать данные фрагменты надлежащим образом. Сегментирование чужой речи, очевидно, осуществляется на основе статистических механизмов восприятия информации ребенком [30], которые, вполне возможно, являются врожденными, но это необходимо исследовать при помощи психофизиологических, а не только лингвистических методов.

Описанные наблюдения могут иметь практическое применение при формировании лингвистических курсов, затрагивающих проблемы усвоения языка ребенком, а также в практике проведения занятий по развитию речи у детей (например, в речевых детских садах) и в логопедической практике.

Исследование становления детской речи в аспекте «свое» – «чужое» не является единственным направлением изучения детской речи, но, несомненно, заслуживает пристального внимания и развития в дальнейшем.

Литература

1. Литературный текст: проблемы и методы исследования: «Свое» и «чужое» слово в художественном тексте : сб. науч. тр. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1999. Вып. 5. 220 с.
2. Комарова З.И., Шагеева А.А. Когнитивные функции цитаты в естественнонаучном тексте. Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2009. 249 с.
3. Beaugrande R. de, Dressler W.U. Introduction to text linguistics. Routledge Publisher, 2002. 288 p.
4. Степанов Ю.С. Интертекст и некоторые современные расширения лингвистики // Языкознание: Взгляд в будущее / под общ. ред Г.И. Берестнева. Калининград, 2002. С. 100–105.
5. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М. : Агар, 2000. 280 с.
6. Чернявская В.Е. Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 106–111.
7. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ: Лингвистика языкового существования. М. : Новое лит. обозрение, 1996. 352 с.
8. Караулов Ю.Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: Моделирование состояния и функционирования. М. : Азбуковник, 2009. 336 с.
9. Осокина С.А. Сетевая модель языкового тезауруса: особенности построения // Сибирский филологический журнал. 2016. № 3. С. 191–198.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

11. *MacWhinney B.* The Emergence of Language. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
12. *Tomasello M.* Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge : Harvard University Press, 2003.
13. *Chomsky N.* Studies on semantics in generative grammar. The Hague, Paris, New York : Mouton Publishers, 1972.
14. *Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М. : Знак, 2009. 362 с.
15. *Цейтлин С.Н.* Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб., 2007. С. 201–219.
16. *Протасова Е.Ю.* Овладение категорией «свое – чужое» в детской речи // Теоретические проблемы функциональной грамматики : материалы Всерос. науч. конф. С.-Петербург, 26–28 сентября 2001 г. / отв. ред. А.В. Бондарко. СПб., 2001. С. 238–245.
17. Семантические категории в детской речи / отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб. : НЕСТОР-ИСТОРИЯ, 2007. 436 с.
18. *Поспелова С.Н.* Направления и методы изучения детской речи в отечественной и зарубежной лингвистике // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1432–1434.
19. *Елисеева М.Б.* Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. С. 74–83.
20. *Duff P.A.* Case Study Research on Language Learning and Use. Annual Review on Applied linguistics. Cambridge : Cambridge University press, 2014. P. 233–255.
21. *Цейтлин Н.С.* Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования : тез. конф., 31 мая – 2 июня 2004 г. СПб., 2004. С. 275–278.
22. *Леонтович О.А.* Методы коммуникативных исследований. М. : Гнозис, 2011. 224 с.
23. *Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н.* Новообразования в детской речи как отражения грамматических закономерностей // Теория и практика лингвистического образования. 2013. С. 104–107. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1888/1/povr-2015-03-16.pdf>
24. *Гридина Т.А.* Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учеб. пособие. М. : Наука : Флинта, 2006. 152 с.
25. *Негнелицкая Е.Н., Шахнарович А.М.* Язык и дети. М. : Наука, 2006. 112 с.
26. *Белянин В.П.* Психоллингвистика : учеб. М. : Флинта, 2004. 232 с.
27. *Аничков И.Е.* Труды по языкознанию. СПб. : Наука, 1997. 512 с.
28. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1981. 324 с.
29. *Косых Е.А.* Текстопорождение в детской речи. URL: <http://gisap.eu/ru/node/416>
30. *Jusczyk P.W.* How children begin to extract words from speech. Trends in cognitive science. 1999. № 3 (9). P. 323–328.

CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT IN THE ASPECT OF "SELF-AND-OTHERNESS"

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology. 2018. 55. 88–105. DOI: 10.17223/19986645/55/7

Svetlana A. Osokina, Altai State University (Barnaul, Russian Federation). E-mail: s.a.osokina2@yandex.ru

Keywords: children's speech, children's speech development, child language acquisition, "otherness", case-study, ontolinguistics.

The aim of the study is to analyze products of child speech activity in the aspect of “self-and-otherness” – that is to set distinction criteria between “self” and “otherness” and to determine the linguistic status of “otherness” in a child’s speech.

The concept “otherness” originated in the works by M.M. Bakhtin, and is used to refer to the analysis of pieces of literature rather than to language studies. But with the development of an intertextual approach in linguistics, many works began to study “otherness” in different products of human speech activity including everyday communication.

The novelty of the proposed approach consists in researching children’s speech products as linguistic objects containing elements created by a child and elements adopted by a child from other people’s speech in a “ready-to-use” form. This approach distinguishes this research from many works which compare peculiarities of children’s speech with the language system or its functioning.

The main method of the research is the case-study method because the research is based on the analysis of a particular child’s speech. The paper offers analysis of utterances of the author’s daughter’s at the age of two to four collected in a scientific diary with the author’s linguistic commentaries and descriptions of communicative situations.

The study allows concluding that the combination of “self-and-otherness” in the speech of a child acquiring the Russian language may be revealed in the aspects of morphology and derivation, in making decisions when choosing a proper word, in composing word combinations, and in producing long utterances.

“Otherness” is considered as speech elements which a child understands as independent language blocks, and can combine them with each other. Among such elements are: (1) particular morphemes (endings, suffixes, prefixes); (2) particular word-forms understood by a child as independent language units equal to root morphemes or derivation bases; (3) particular words; (4) set collocations of words; (5) long phrases reproduced by a child as “ready-to-use” units.

The key part in reproducing “others’ elements” in the self-speech of a child is given to sound signs rather than to the word meaning.

It goes without saying that a child constructs his/her own system of speech but this system is made out of the constructing material perceived from other people’s speech. What makes a child’s language system individual is a unique set of different elements adopted from other people’s speech, and a possibility to combine these elements in a child’s own way.

The results of the study can be applied in linguistic courses discussing the problems of child language acquisition and in the practice of speech therapy (for example, during speech developing activities at kindergartens or nursery schools).

References

1. Tver State University. (1999) *Literaturnyy tekst: problemy i metody issledovaniya: “Svoye” i “chuzhoye” slovo v khudozhestvennom tekste* [Literary text: problems and research methods: “Own” and “alien” word in a literary text]. Is. 5. Tver: Tver State University.
2. Komarova, Z.I. & Shageyeva, A.A. (2009) *Kognitivnyye funktsii tsitaty v yestestvennonauchnom tekste* [Cognitive functions of quotes in the natural science text]. Yekaterinburg: UGTU-UPI.
3. Beaugrande, R. de. & Dressler, W.U. (2002) *Introduction to text linguistics*. Routledge Publisher.
4. Stepanov, Yu.S. (2002) *Intertekst i nekotoryye sovremennyye rasshireniya lingvistiki* [Intertext and some modern extensions of linguistics]. In: Berestneva, G.I. (ed.) *Yazykoznaniye: Vzglyad v budushcheye* [Linguistics: A look into the future]. Kaliningrad: Yantar. skaz.
5. Fateyeva, N.A. (2000) *Kontrapunkt intertekstual’nosti, ili Intertekst v mire tekstov* [Counterpoint of intertextuality, or Intertext in the world of texts]. Moscow: Agar.

6. Chernyavskaya, V.E. (2004) Intertekst i interdiskurs kak realizatsiya tekstovoy otkrytosti [Intertext and interdiscourse as a realization of text openness]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*. 1. pp. 106–111.
7. Gasparov, B.M. (1996) *Yazyk. Pamyat'. Obraz: Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language. Memory. Image: Linguistics of language existence]. Moscow: Novoye lit. obozreniye.
8. Karaulov, Yu.N. & Filippovich, Yu.N. (2009) *Lingvokul'turnoye soznaniye russkoy yazykovoy lichnosti: Modelirovaniye sostoyaniya i funktsionirovaniya* [Linguistic and cultural consciousness of the Russian language person: modeling the state and functioning]. Moscow: Azbukovnik.
9. Osokina, S.A. (2016) Language thesaurus network: steps of modeling. *Sibirskiy filologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Philology*. 3. pp. 191–198. (In Russian). DOI: 10.17223/18137083/56/19
10. Vygot'skiy, L.S. (1999) *Myshleniye i rech'* [Thinking and speaking]. 5th ed. Moscow: Labirint.
11. MacWhinney, B. (1999) *The Emergence of Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
13. Chomsky, N. (1972) *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers.
14. Tseytlin, S.N. (2009) *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoy rechi* [Essays on word formation and form in children's speech]. Moscow: Znak.
15. Tseytlin, S.N. (2007) Semanticheskaya kategoriya posessivnosti v russkom yazyke i yeye osvoeniye rebenkom [The semantic category of possessivity in the Russian language and its acquisition by the child]. In: Tseytlin, S.N. (ed.) *Semanticheskiye kategorii v detskoy rechi* [Semantic categories in children's speech]. St. Petersburg: NESTOR-ISTORIYA.
16. Protasova, E.Yu. (2001) [Mastering the category of “self-and-otherness” in children's speech]. *Teoreticheskiye problemy funktsional'noy grammatiki* [Theoretical problems of functional grammar]. Proceedings of the All-Russian Conference. St. Petersburg. 26–28 September 2001. pp. 238–245. (In Russian).
17. Tseytlin, S.N. (ed.) (2007) *Semanticheskiye kategorii v detskoy rechi* [Semantic categories in children's speech]. St. Petersburg: NESTOR-ISTORIYA.
18. Pospelova, S.N. (2015) Napravleniya i metody izucheniya detskoy rechi v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvistike [Directions and methods of studying children's speech in Russian and foreign linguistics]. *Molodoy uchenyy*. 10. pp. 1432–1434.
19. Eliseyeva, M.B. (2015) Conjunction Means of Russian-Speaking Children Aged from Two to Three Years: A Longitudinal Study. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series “Humanitarian and Social Sciences”*. 2. pp. 74–83. (In Russian).
20. Duff, P.A. (2014) *Case Study Research on Language Learning and Use. Annual Review on Applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University press. pp. 233–255.
21. Tseytlin, N.S. (2004) [Directions and aspects of the study of children's speech]. *Detskaya rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya* [Children's speech as a subject of linguistic research]. Conference Abstracts. 31 May – 2 June 2004. St. Petersburg: Nauka. pp. 275–278. (In Russian).
22. Leontovich, O.A. (2011) *Metody kommunikativnykh issledovaniy* [Methods of communicative research]. Moscow: Gnozis.
23. Mikhaylova, O.A. & Mikhaylova, Yu.N. (2013) Grammatical neologisms in children's speech as reflection of normative grammar. *Teoriya i praktika lingvisticheskogo obrazovaniya – Theory and Practice of Linguistic Education*. pp. 104–107. [Online] Available from: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1888/1/povr-2015-03-16.pdf>. (In Russian).

-
24. Gridina, T.A. (2006) *Ontolingvistika. Yazyk v zerkale detskoy rechi* [Ontholinguistics. Language in the mirror of children's speech]. Moscow: Nauka: Flinta.
 25. Negnevitskaya, E.N. & Shakhnarovich, A.M. (2006) *Yazyk i deti* [Language and children]. Moscow: Nauka.
 26. Belyanin, V.P. (2004) *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow: Flinta.
 27. Anichkov, I.E. (1997) *Trudy po yazykoznaniyu* [Works on linguistics]. St. Petersburg: Nauka.
 28. Gvozdev, A.N. (1981) *Ot pervykh slov do pervogo klassa: Dnevnik nauchnykh nablyudeniy* [From first words to first class: Diary of scientific observations]. Saratov: Saratov State University.
 29. Kosykh, E.A. (n.d.) *Tekstoporozhdeniye v detskoy rechi* [Text generation in children's speech]. [Online] Available from: <http://gisap.eu/ru/node/416>.
 30. Jusczyk, P.W. (1999) How children begin to extract words from speech. *Trends in Cognitive Science*. 3 (9). pp. 323–328.