

## ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ В ОСВОЕНИИ МОРФОЛОГИИ ДЕТЬМИ ТРЕХ-ПЯТИ ЛЕТ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

*В статье говорится об индивидуальных речевых особенностях детей трех-пяти лет в освоении морфологии родного языка. Соединение индивидуальных особенностей речи (гендерных, типологических, социокультурных) определяет индивидуальность освоения языка ребёнком и является предметом подробного анализа в данной статье. Выявляются эти особенности на материалах, полученных в ходе проведения и последующего анализа эксперимента. В статье представлены как совокупные результаты (количественный анализ) и выводы по отдельным частям эксперимента (гендерному, социокультурному, типологическому — референциальные / экспрессивные дети), так и общие выводы эксперимента, представляющие картину взаимодействия, взаимовлияния, пересечения таких факторов, как гендерный, социокультурный, типологический.*

**Ключевые слова:** морфология, индивидуальные особенности речи, гендерные различия, социокультурные различия, референциальные/экспрессивные дети.

А. Bondarenko

## INDIVIDUAL SPEECH FEATURES OF CHILDREN AGED 3-5 IN ACQUIRING THE MORPHOLOGY OF THE MOTHER TONGUE

*Individual speech features of children aged 3-5 in the process of the acquisition of the morphology of the mother tongue have been examined. It is argued that a combination of gender, typological and socio-cultural factors determines the individuality of the language acquisition process. The results of a quantitative analysis, conclusions on some parts of the experiment (gender, socio-cultural, typological factors for referential / expressive children) and total experimental results showing the picture of interaction, interdependence and intersection of gender, socio-cultural and typological factors are presented.*

**Keywords:** morphology, individual speech differences, gender differences, socio-cultural differences, referential/expressive children.

В настоящей статье мы рассматриваем индивидуальные речевые особенности детей 3–5 лет в освоении морфологии родного языка. Причудливое соединение индивиду-

альных особенностей речи, сложившееся у данного ребенка в неповторимую «мозаику», можно считать тем, что определяет индивидуальность его освоения языка. Это

сочетание индивидуальных особенностей детей в освоении грамматики и является предметом нашего подробного анализа.

Вслед за Г. Р. Добровой мы используем для термина «индивидуальные речевые различия» еще более «дробную» характеристику: представляется, что термин «индивидуальные различия» (как, к сожалению, все чаще это происходит с терминами) фактически уже давно употребляется, как минимум, в двух значениях. «С одной стороны, об индивидуальных различиях все чаще говорят как о вариативности, касающейся совокупности порождающих факторов — и не только «стиля» (так часто обсуждаемые в последнее время «референциальные» и «экспрессивные» дети), но и гендерных различий, социоэтнических и т. п.» [2, с. 57–65]. Такому пониманию индивидуальных различий, индивидуальной вариативности в овладении языком (как совокупности «стилевых»/типологических, гендерных, социокультурных) может соответствовать термин «индивидуальные различия в широком смысле слова».

Остановимся подробнее на понимании нами терминов «гендерные речевые различия», «типологические различия» («референциальные»/«экспрессивные» дети), «социокультурный статус семьи».

Рассмотрение так называемых типологических различий, история возникновения терминов «референциальные»/«экспрессивные» дети, обзор зарубежной и отечественной научной литературы о «референциальных»/«экспрессивных» детях, а также общие результаты экспериментов, лонгитюдных наблюдений по данной теме наиболее полно на сегодняшний день, как представляется, отражены в работе Г. Р. Добровой [1, с. 54–71]. Среди многочисленных зарубежных исследований по данной тематике автор отмечает прежде всего основополагающие работы: К. Nelson [10] и Э. Бейтс с соавторами [9]. В отечественной науке Г. Р. Доброва называет таких отечественных исследователей, как Т. И. Зубкова [4,

с. 17–19], М. Б. Елисеева [5], И. Г. Овчинникова [6, с. 172–178], С. Н. Цейтлин [7].

Отличительной чертой речи детей экспрессивного типа на начальном этапе является активное использование личных местоимений, голофраз и неоднословных готовых формул на раннем этапе, продуцирование не только значимых, но и ничего не значащих звукокомплексов, относительно позднее освоение сигнификативного значения слова и соответственно задержка на уровне денотативного значения, отсутствие склонности к морфологическим сверхгенерализациям и вообще непоследовательное применение правил, способность к имитированию еще не имеющих в спонтанной речи конструкций [9].

Речь детей референциального типа характеризуется использованием исключительно голофраз на начальном этапе; продуцированием только значащих звукокомплексов; относительно ранним освоением сигнификативного значения слова; морфологическими сверхгенерализациями и последовательным применением правил; способностью к имитированию только уже имеющих в спонтанной речи конструкций [9].

Гендерные различия в речи [5, с. 18] — это различия, проявляющиеся в речи носителей языка, в зависимости от их биологического пола и социальной роли, выполняемой в обществе.

Мы осознаем, что использование данного определения применительно к детской речи не вполне правомерно, так как затруднительно говорить о социальной роли, выполняемой в обществе, детьми 3–5 лет. Однако в определении, данном А. В. Кириловой, нам важна сама мысль о том, что гендерные различия в речи есть результат не только биологического фактора (пол), но и социального (влияние социальной среды, прежде всего речевой — инпута).

Среди отечественных исследователей детской речи в области «возрастной социолингвистики» необходимо назвать труды Г. Р. Добровой, Е. И. Исениной, Н. А. Лемя-

скиной, И. Г. Овчинниковой, И. А. Стерниной, С. Н. Цейтлин.

Социокультурный статус семьи — совокупность таких признаков, как профессия родителей, образование, отношение к воспитанию ребенка (в том числе к его речевому развитию), привычное проведение досуга, круг чтения и др.

Нами был разработан (частично — самостоятельно разработан, частично — модифицирован), а также проведен многочастный и многоуровневый эксперимент, направленный на выявление гендерных, социальных, типологических различий речи детей 3–5 лет в освоении грамматики. Эксперимент проводился на базе 6 ДООУ Санкт-Петербурга. Первый этап работы — анкетирование родителей с целью выявления социокультурного статуса семьи. На данном этапе были собраны и проанализированы 120 анкет, на основании полученных данных отобраны 40 «полярных» анкет (высокий и низкий социокультурный статус семьи).

Таким образом, во втором этапе эксперимента участвовало 10 мальчиков и 10 девочек 4-летнего возраста, из них 10 детей обоего пола — из семей с высоким социокультурным статусом, а 10 — из семей с низким, а также 10 мальчиков и 10 девочек 5-летнего возраста, из них 10 детей обоего пола — из семей с высоким социокультурным статусом, а 10 — из семей с низким. С нашей точки зрения, подобная выборка позволяет получить объективные данные и дифференцировать их в соответствии с индивидуальными особенностями речи детей 4–5 лет, позволяет увидеть, какие особенности речи детей в освоении грамматики обусловлены гендером, а какие — социокультурным фактором. Таким образом, индивидуальные особенности, обусловленные социальным фактором, выявлялись по ответам 40 детей из двух возрастных групп: четырех- и пятилетнего возраста. Индивидуальные особенности, обусловленные гендером, анализировались на речевом материале

60 детей из трех возрастных групп: трех-, четырех-, пятилетнего возраста. Такое соотношение объясняется «широтой» задач, поставленных при планировании эксперимента. Для детей 3 лет мы не учитывали социокультурный фактор (не проводили анкетирования родителей), так как в данной возрастной категории наряду с гендерным аспектом анализировался также и «типологический» фактор («референциальные»/«экспрессивные» дети), а три фактора одновременно учесть было крайне сложно.

Для исследования типологических особенностей детей 3 лет в освоении грамматики родного русского языка проводился эксперимент на базе трех детских ДООУ Санкт-Петербурга: детские сады № 577, № 47, № 17. Эксперимент состоял из двух частей, проводившихся с определенным временным интервалом. Первая часть включала четыре задания по фонетике и лексике и позволяла выделить детей, склонных к таким полярным речевым стратегиям, как референциальная и экспрессивная. На данном этапе были проанализированы ответы 26 детей, затем отобраны 16 детей: 8 — референциальных и 8 — экспрессивных. Оставшиеся 10 испытуемых после анализа результатов первой части эксперимента были отнесены к так называемому смешанному типу, поскольку проявляли склонность то к референциальной речевой стратегии, то к экспрессивной. В ходе данного исследования нам были важны прежде всего не смешанные речевые стратегии, а, напротив, яркие представители «экспрессивных» и «референциальных» детей. Поэтому во второй части эксперимента, направленного уже непосредственно на выявление особенностей в освоении грамматики, участвовали именно такие «полярные» испытуемые.

Таким образом, разработанный и проведенный многочастный и многоуровневый эксперимент позволил выявить индивидуальные особенности в освоении морфологии\* у детей 3–5 лет, разграничить эти осо-

бенности в зависимости от фактора, их обусловливающего, — гендерного, социокультурного, типологического, а также проследить за изменениями в проявлении этих особенностей с учетом возрастной динамики.

Остановимся подробнее на заданиях, которые были предложены детям в ходе проведенного эксперимента, направленного на выявление особенностей в освоении грамматики детьми 3–5 лет.

### 1. Словообразование.

А) Суффиксальный способ. Тематическая группа «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»

Экспериментатор объяснял задание. Ребенок должен был по названию пищевого и т. п. продукта назвать, в какой специальной посуде он может храниться. Например: «Хлеб кладут в *хлебницу*, а сахар...?». Данное задание предполагало в качестве ответов 6 слов: *сахарница, мыльница, салатница, конфетница, солонка, масленка*.

Б) Суффиксальный способ. Тематическая группа «Название человека по роду его занятий».

Предлагалось назвать человека по роду его занятий. Например: «Человек, играющий в футбол, называется... *футболист*». Данное задание предполагало в качестве ответа шесть слов: *фигуристка, танцовщик/ца, пожарный, гимнастка, стекольщик, крановщик*.

В) Суффиксальный способ. Тематическая группа «Детеныши животных».

Детям предлагались картинки с изображениями 10 животных (*слона, собаки, курицы, льва, коровы, кошки, носорога, медведя, дельфина, овцы*). Экспериментатор называл особей, изображенных на картинках, и просил детей ответить, как называются детеныши этих животных.

Г) Префиксальный способ словообразования.

Назывался глагол несовершенного вида и предлагалось подобрать к нему видовую пару (разумеется, сами грамматические термины не использовались). Например:

«Ваня рисовал, рисовал... и, наконец, нарисовал». Экспериментатор называл следующие глаголы: *строить, готовить, варить, читать, писать, тянуть*. Дети должны были образовать слова, используя следующие приставки: по-, при-, с-, про-, на-, вы-.

Д) Основосложение прилагательных и существительных.

Экспериментатор начинал: «Птенец, у которого большой рот, ... большеротый». Правильными ответами мы считали следующие слова: *быстроногий, длиннохвостый, большеухий, ледакол, пароход, большеглазый, остроносый, лесоруб*.

### 2. Формообразование.

А) Причастие.

Эта часть эксперимента проводилась только с четырех- и пятилетними детьми (с 3-летними детьми она не проводилась), поскольку мы осознавали, что даже в речи пятилетних детей освоение причастия находится еще в процессе становления [7, с. 88]. Тем интереснее было выяснить, что будут отвечать испытуемые, особенно в тех случаях, когда дать правильный ответ они еще не готовы. Детям предлагалось «длинную» фразу взрослого заменить на одно слово по образцу: «Кенгуру, который скачет, — ... скачущий». В данное задание было «заложено» восемь причастий: *кричащий, спящий, дующий, рисующий, сверкающая, звенящий, смеющийся, учащийся*.

Б) Множественное число существительных.

Экспериментатор называл существительные в единственном числе, а дети должны были, следуя заданному образцу (*мальчик — мальчики*), образовать формы множественного числа именительного падежа следующих существительных: *стол (столы), стул (стулья), друг (друзья), дом (дома), шофер (шоферы), воспитатель (воспитатели), инженер (инженеры), поезд (поезда), ребенок (дети), доктор (доктора)*.

Экспериментатор называл существительные во множественном числе, а дети

Таблица 1

Количество правильных ответов

4 года		5 лет	
Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус	Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
241	191	537	352

должны были, следуя заданному образцу (*мячи — мячей*), образовать формы множественного числа родительного падежа следующих существительных: *ежи (ежей)*, *двери (дверей)*, *этажи (этажей)*, *куклы (кукол)*, *книги (книг)*, *пуговицы (пуговиц)*, *палки (палок)*, *яблоки (яблок)*, *сливы (слив)*, *кенгуру (кенгуру)*, *чашки (чашек)*, *блюда (блюдец)*, *медведи (медведей)*, *стулья (стульев)*, *зайцы (зайцев)*, *мыши (мышей)*, *варежки (варежек)*, *платья (платьев)*, *матрешки (матрешек)*.

Отказов отвечать зафиксировано больше у детей из семей низкого социокультурного статуса в обеих возрастных группах (особенно ярко это проявляется к пяти годам).

Таблица 2

Отказы от ответа

4 года		5 лет	
Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус	Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
282	300	114	309

В) Экспериментатор предлагал (разумеется, не называя грамматических терминов) образовать сравнительную степень прилагательного. В качестве образца была предложена фраза «Река глубокая, а море еще... глубже». Дети услышали восемь фраз, которые нужно было закончить словами: *больше, меньше, тяжелее, выше, хитрее, ярче, слаще, жарче*.

Наблюдается расхождение в количестве словообразовательных инноваций у детей 4 лет и 5 лет. Так, в 4 года количество словообразовательных инноваций у детей из семей низкого и высокого социокультурного статуса практически совпадает, а в 5 лет по количеству словообразовательных инноваций начинают «лидировать» дети из семей высокого социокультурного статуса.

Г) Повелительное наклонение глагола.

Детям предлагалось, следуя заданному образцу (*играть — играй*), образовать повелительное наклонение от следующих глаголов, произнесенных экспериментатором в форме инфинитива: *петь, скакать, складывать, лежать, рисовать*.

Д) Несклоняемые существительные.

Экспериментатор просил продолжить начатое им предложение определенным словом (несклоняемым существительным). В качестве образца предлагалась фраза «Осенью носят пальто, а летом не носят... Чего?... пальто». Всего в данном задании «заложено» три несклоняемых существительных: *кофе, метро, пианино*.

Таблица 3

Количество словообразовательных инноваций

4 года		5 лет	
Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус	Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
68	74	68	46

Рассмотрим полученные в эксперименте результаты.

*Социокультурные различия (совокупные результаты по всем заданиям эксперимента).*

Дети из семей высокого социокультурного статуса назвали большее количество правильных ответов, чем дети из семей низкого социокультурного статуса в обеих возрастных группах (4 и 5 лет).

Наблюдается также расхождение в количестве формообразовательных инноваций у детей 4 лет и 5 лет. Так, в 4 года количество формообразовательных инноваций больше у детей из семей низкого социокультурного

статуса, а в 5 лет — результаты прямо противоположные: по количеству формообразовательных инноваций начинают «лидировать» дети из семей высокого социокультурного статуса.

Таблица 4

**Количество формообразовательных инноваций**

4 года		5 лет	
Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус	Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
64	71	60	50

**В ы в о д ы** (социокультурный фактор): раньше морфологию осваивают дети из семей высокого социокультурного статуса:

а) Правильных ответов больше у детей из семей высокого социокультурного статуса, чем низкого

Таблица 5

**Количество правильных ответов**

Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
920	672

б) Словообразовательных инноваций больше в речи детей из семей высокого социокультурного статуса:

Таблица 6

**Количество словообразовательных инноваций**

Высокий социокультурный статус	Низкий социокультурный статус
136	120

в) Количество отказов и абсолютно неправильных ответов больше у детей из семей низкого социокультурного статуса:

Таблица 7

**Количество отказов и абсолютно неправильных ответов**

Социокультурный статус	Высокий	Низкий
Количество отказов	398	617
Количество абсолютно неправильных ответов	78	103

Социокультурные различия в освоении морфологии проявляются более ярко в 5 лет, нежели в 4 года: к 5 годам у детей из семей высокого социокультурного статуса резко повышается уровень языковой компетенции в области морфологии и лексики, тогда как у детей из семей низкого социокультурного статуса во многих заданиях по количественным показателям такого улучшения не наблюдается. К 5 годам количество формообразовательных инноваций снижается в речи детей и высокого, и низкого социокультурного статусов, но у детей из семей высокого социокультурного статуса снижается на 15%, у детей из семей низкого социокультурного статуса — на 30%.

К пяти годам количество словообразовательных инноваций у детей высокого социокультурного статуса не меняется по сравнению с данным показателем в 4 года, а у детей из семей с низким социокультурным статусом уменьшается на 38%.

То обстоятельство, что количество и словообразовательных, и формообразовательных инноваций у детей из семей высокого социокультурного статуса на протяжении года (от 5 до 4 лет) остается практически неизменным, а у детей из семей с низким социокультурным статусом — сокращается, возможно, косвенно свидетельствует о том, что дети из семей с низким социокультурным статусом по мере взросления больше ориентируются на инпут (в котором скорее всего нет инноваций), поэтому инновации представляются им нежелательными, ошибочными ответами. Дети же из семей высокого социокультурного статуса в большей степени ориентируются на собственное конструирование (и в формообразовании, и в словообразовании), у них на протяжении этого периода количество формо- и словообразовательных инноваций не уменьшается при том, что у этих же детей количество правильных ответов резко увеличивается.

Гендерные различия (совокупные результаты по всем заданиям эксперимента):

К трем годам у девочек значительно больше правильных ответов. Это свидетельствует о более богатом словарном запасе / более высоком уровне способности конструировать слова, поскольку правильный ответ может быть результатом как извлечения языковой единицы из памяти, так и результатом самостоятельного ее конструирования, с «попаданием в точку». По количеству правильных ответов девочки в 2,5 раза опережают мальчиков в данном возрасте. Затем, к четырем годам, различия в количестве правильных ответов становятся не такими яркими, как в 3 года, но девочки все еще опережают мальчиков. К пяти годам мальчики «догоняют» девочек, выравниваются и даже несколько опережают девочек.

Таблица 8

**Количество правильных ответов**

3 года		4 года		5 лет	
Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
186	72	344	294	461	474

К трем годам у девочек значительно больше словообразовательных инноваций, чем у мальчиков. Затем, к четырем годам, различия в количестве словообразовательных инноваций становятся не такими яркими, как в 3 года, но девочки продолжают опережать мальчиков. В 5 лет также сохраняется «превосходство» девочек.

Таблица 9

**Количество словообразовательных инноваций**

3 года		4 года		5 лет	
Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
25	16	67	55	49	36

К трем годам у девочек в 4 раза больше, чем у мальчиков, словообразовательных

инноваций. Затем, к четырем годам, различия в количестве словообразовательных инноваций, созданных мальчиками и девочками, практически стираются, мальчики даже несколько опережают девочек. К пяти годам картина вновь приближается к исходной, девочки снова, как и в 3 года (хоть и не так ярко), опережают мальчиков по количеству словообразовательных инноваций.

Таблица 10

**Количество словообразовательных инноваций**

3 года		4 года		5 лет	
Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
56	14	58	61	50	31

Выявлены гендерные различия в освоении морфологии у детей всех возрастных групп. При постоянстве самого факта наличия гендерных речевых различий, их «набор», количество и качество не являются постоянными, а, напротив, меняются по мере взросления детей. Динамика прослеживается в исследуемом нами временном промежутке — с 3 до 5 лет, об этом наглядно свидетельствуют данные сравнительно-сопоставительного анализа речи мальчиков и девочек в трех возрастных группах.

У мальчиков отмечен «скачок» в заданиях на словообразование (компаратив, словообразование множественного числа именительного и родительного падежей, склонение несклоняемых существительных, словообразование причастий). Даже в тех случаях, когда у детей (и у девочек, и у мальчиков) наблюдается «u — shaped development», \*\* — у девочек и мальчиков прослеживаются различия: у девочек увеличение количества словообразовательных инноваций с последующим их уменьшением происходит плавно, а у мальчиков — резко, скачками. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

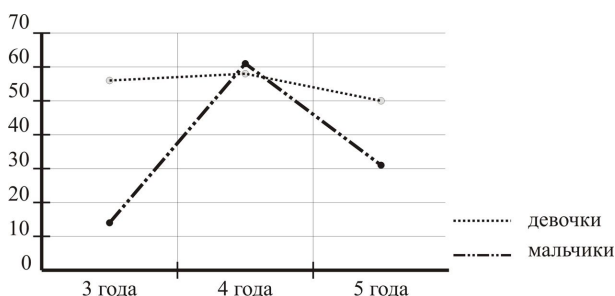


Рис. 1. Формообразовательные инновации мальчиков и девочек

У девочек больше словообразовательных инноваций, выше словарный запас (особенно в 3 и 4 года). Мальчики больше стремятся к точности в словообразовании (к семантической дифференциации словообразовательных моделей), чем девочки. Девочки чаще действуют в заданиях по аналогии с заданным в эксперименте образцом. В формообразовании мальчики лучше усваивают формообразовательные модели, когда они типичны для языка, системы (у них больше ошибок в образовании множественного числа в том случае, где в языке имеется нетипичная для русского языка модель — образование множественного числа с помощью суффикса, а не окончания; они же усваивают компаратив вместе с «детальями», что свидетельствует о более высоком уровне усвоения). В формообразовании мальчики больше хотят строгой схемы, игнорируя отступления от нее (существующие в языке), которые обусловлены фоне-

тическими причинами, языковой традицией (нормой), но не семантикой. В словообразовании же мальчики стараются быть точнее в выборе словообразовательной модели, так как это точнее передает значение, хотя у девочек словообразовательных инноваций больше, но словообразовательную модель почти всегда точнее выбирают мальчики.

*Типологические различия («референциальные»/«экспрессивные» дети)*

Правильных ответов у детей референциального типа существенно больше по сравнению с данным показателем у экспрессивных детей. Это свидетельствует о более богатом словарном запасе/более развитой способности конструировать слова, поскольку правильный ответ может быть результатом как извлечения языковой единицы из памяти, так и результатом самостоятельного ее конструирования с «попаданием в точку».

Словообразовательных инноваций больше у «референциальных» детей. Формообразовательных инноваций больше у «референциальных» детей. При непонимании задания «референциальные» дети чаще, чем «экспрессивные» дети, дают семантически относительно правильный ответ. При непонимании задания «экспрессивные» дети чаще, чем «референциальные» дети, называют семантически неправильный ответ. Генерализаций значительно больше у «ре-

Таблица 11

Результаты

«Тип»	Дети	
	«референциальные»	«экспрессивные»
Количество словообразовательных инноваций	17	4
Количество формообразовательных инноваций	24	7
Количество правильных ответов	125	34
Количество отказов	277	413
При непонимании задания: количество семантически относительно правильных ответов	34	23
При непонимании задания: количество семантически неправильных ответов	23	39
Количество генерализаций	9	1
Количество эхо-имитаций	5	10



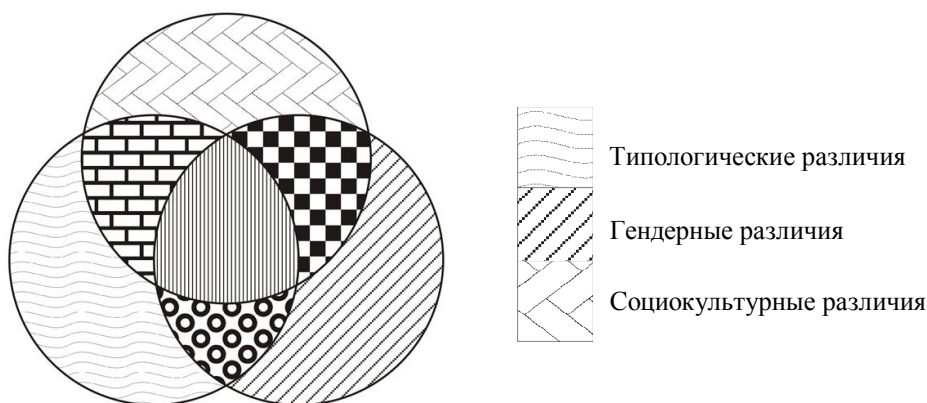


Рис. 2

ференциальных» детей, чем у «экспрессивных». Эхо-имитации в два раза чаще встречаются в ответах «экспрессивных» детей, чем в ответах «референциальных» детей.

Таким образом, проводимый эксперимент доказал, что различия у «референциальных» и «экспрессивных» детей касаются не только фонетического и лексического уровней языка (что обычно подробно исследовалось ранее), но и грамматического уровня, а именно — морфологии.

Результаты эксперимента представлены на рис. 2.



Общими особенностями в освоении морфологии (то есть особенностями, проявившимися во всех частях эксперимента: гендер, типология («референциальные»/«экспрессивные» дети), социокультурный статус семьи) у детей 3–5 лет по результатам эксперимента являются:

А. Большая склонность к словообразованию проявляется у детей из семей высокого социокультурного статуса, девочек, у «референциальных» детей; меньшая склонность к словообразованию наблюдается у детей из семей низкого социокультурного статуса, мальчиков, «экспрессивных» детей.

Б. Время (скорость) освоения морфологии — раньше и быстрее морфологию осваивают дети из семей высокого социокультурного статуса, девочки, «референциальные» дети; позже и медленнее — дети из

семей низкого социокультурного статуса, мальчики, «экспрессивные» дети.



Общей особенностью в освоении морфологии детьми 3–5 лет, зафиксированной на пересечении гендерного и типологического факторов, является:

Большее стремление к типичности модели в формообразовании — отмечается у мальчиков, у «референциальных» детей.



Общими особенностями в освоении морфологии детьми 3–5 лет, зафиксированными на пересечении типологического и социокультурного факторов, являются:

А. Отказы отвечать чаще встречаются у детей из семей низкого социокультурного статуса, у «экспрессивных» детей, реже встречается у детей из семей высокого социокультурного статуса, у «референциальных» детей.

Б. Абсолютное непонимание сути задания преобладает у детей из семей низкого социокультурного статуса, у «экспрессивных» детей, реже встречается в ответах детей из семей высокого социокультурного статуса, у «референциальных» детей.



Общих особенностей в освоении морфологии детьми 3–5 лет, возникающих на пересечении социокультурного и гендерного факторов, по результатам данного эксперимента не обнаружено.

### ПРИМЕЧАНИЯ

\* В данном случае мы используем термин «морфология» в широком смысле слова, включая в него не только формообразование, но и словообразование.

\*\* U-shaped development — «определенная последовательность усвоения языковой единицы, заключающаяся в том, что ребенок использует ее сначала без видимого противоречия с нормой, существующей во «взрослом» языке, потом как будто отступает от нормы, а затем снова возвращается к нормальному использованию» [Цейтлин 8, 76].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Доброва Г. Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики: Научный журнал теоретических и прикладных исследований. Вып. 2. Пермь, 2009. С. 54–71.
2. *Доброва Г. Р.* Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики—2007: Материалы междунар. конф. (21–22 мая 2007 г., Санкт-Петербург) / Редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. СПб., 2007. С. 57–65.
3. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008. 172 с.
4. *Зубкова Т. И.* Аналитическая и холистическая стратегии в речевом онтогенезе и процессе обучения // Вторые научные чтения: Тезисы докладов 26 окт. — 2 нояб. 2000 г. Петербургское лингвистическое общество. СПб., 2000. С. 17.
5. *Кирилина А. В.* Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999. 203 с.
6. *Овчинникова И. Г.* Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // Мерлинские чтения: Материалы межрегиональной конференции. Ч. 1. Пермь: Пермский гос. пед. ун-т. 2005. С. 172–178.
7. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 239 с.
8. *Цейтлин С. Н.* U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев мнимого регресса) // Материалы XXVII Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 13. Секция языкознания 16–22 марта 1998 г. Тезисы докладов. СПб., 2008. С. 76–80.
9. *Bates E., Bretherton I., Snyder L.* From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.
10. *Nelson K.* Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149. Vol. 38. № 3–4, 1973.

### REFERENCES

1. *Dobrova G. R.* O variativnosti rechevogo ontogeneza: referencial'nye i jekspressivnye strategii osvoenija jazyka // Voprosy psiholingvistiki. Nauchnyj zhurnal teoreticheskikh i prikladnyh issledovanij. Vyp. 2. Perm', 2009. S. 54–71.
2. *Dobrova G. R.* Vozrastnaja sociolingvistika: k postanovke voprosa // Problemy ontolingvistiki—2007: Materialy mezhdunar. konf. (21–22 maja 2007g., Sankt-Peterburg) / Redkol.: S. N. Cejtlin (otv. red.), T. A. Krugljakova, M. A. Elivanova. SPb., 2007. S. 57–65.
3. *Eliseeva M. B.* Foneticheskoe i leksicheskoe razvitie rebenka rannego vozrasta. SPb., 2008. 172 s.
4. *Zubkova T. I.* Analiticheskaja i holisticheskaja strategii v rechevom ontogeneze i processe obuchenija // Vtorye nauchnye chtenija: Tezisy dokladov 26 okt. — 2 nojab. 2000 g. Peterburgskoe lingvisticheskoe obshchestvo. SPb., 2000. S. 17.
5. *Kirilina A. V.* Gender: lingvisticheskie aspekty. M.: Institut sociologii RAN, 1999. 203 s.
6. *Ovchinnikova I. G.* Individual'naja variativnost' detskih povestvovanij kak otrazhenie razlichij v stiljah osvoenija jazyka // Merlinskie chtenija: Materialy mezhregional'noj konferencii. Ch. 1. Perm': Permskij gos. ped. un-t. 2005. S. 172–178.
7. *Cejtlin S. N.* Jazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi. M.: VLADOS, 2000. 239 s.
8. *Cejtlin S. N.* U-shaped development pri usvoenii rebenkom rodnogo jazyka (analiz sluchaev mnimogo regressa) // Materialy XXVII Mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoi konferencii prepodavatelej i aspirantov. Vyp. 13. Sekcija jazykoznanija 16–22 marta 1998 g.. Tezisy dokladov. SPb., 2008. S. 76–80.

9. *Bates E., Bretherton I., Snyder L.* From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.

10. *Nelson K.* Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149. Vol. 38. № 3–4, 1973.