

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. M.: Nauka, 2000. 351 s.
2. Boduen de Kurtene I. A. Nekotorye obschie zamechaniya o yazyikovedenii i yazyike // Hrestomatiya po istorii russkogo yazyikoznaniya. M.: Vysshaya shkola, 1973. S. 363–375.
3. Vozrastnaya psihologiya: lichnost ot molodosti do starosti / Gamezo M. V., Gerasimova V. S., Gorelova G. G., Orlova L. M. M.: Ped. obsch-vo Rossii: ID «Noosfera», 1999. 272 s.
4. Vundt V. Vvedenie v psihologiyu. SPb.: Piter, 2002. 128 s.
5. Vyigotskiy L. S. Myishlenie i rech. M.: Labirint, 1999. 352 s.
6. Granovskaya R. M. Elementy prakticheskoy psihologii. SPb.: Svet, 1997. 608 s.
7. Gumboldt V. fon. Izbrannyye trudy po yazyikoznaniyu. M.: Progress, 1984. 397 s.
8. Zvegintsev V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyiku i rechi. M.: Izd-vo MGU, 2000. 307 s.
9. Leontev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1972. 575 s.
10. Luriya A. R. Vysshie korkovyye funktsii cheloveka. M.: Akademicheskii proekt, 2000. 512 s.
11. Piazhe Zh. Rech i myishlenie rebenka. M.: Pedagogika-press, 1999. 528 s.
12. Potebnaya A. A. Polnoe sobranie trudov: Myisl i yazyik. M.: Labirint, 1999. 300 s.
13. Rebenok uchitsya govorit. Palchikovyy igrotrening / Koltsova M. M., Ruzina M. S. SPb.: Izd. dom «MiM», 1998. 192 s.
14. Rubinshteyn S. L. Izbrannyye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii. M.: Nauka, 1997. 463 s.
15. Rumyantseva I. M. Ontogenez rechi kak put k ovladeniyu inostrannym yazyikom // Vysshee obrazovanie segodnya. 2016. № 3. S. 61–63.
16. Rumyantseva I. M. Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya. M.: PER SE; Logos, 2004. 319 s.
17. Rybnikov N. A. Problemy vozrastnoy psihologii // Psihonevrologicheskie nauki v SSSR. M., 1930. 21 s.
18. Sechenov I. M. Izbrannyye proizvedeniya: v 2 t. M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1952–1956. T. 1. 1952. 581 s.
19. Sosyur F. de. Kurs obschey lingvistiki. M., 1977. 272 s.
20. Tseytlin S. N. Chto takoe agrammatichnost rechi? // Problemy ontolingvistiki — 2014: dvuyazychie: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. SPb.: Zlatoust, 2015. S. 218–223.
21. Shehter I. Yu. Neobratimost ontogeneza i razvitie rechevoy deyatel'nosti na chuzhom yazyike // Metodi-ka i psihologiya intensivnogo obucheniya. M.: MGPIYa, 1981. S. 24–31.
22. Scherba L. V. Izbrannyye raboty po yazyikoznaniyu i fonetike. T. 1. L.: Izd-vo LGU, 1958. 182 s.

М. Б. Елисева, Е. А. Вершинина

УМЕЕТ ЛИ РЕБЕНОК ОТВЕЧАТЬ НА ВОПРОСЫ?

(По материалам анализа Макартуровских опросников и case study)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14-18-03668
«Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции
на ранних этапах развития ребенка»

Статья посвящена вопросам взрослых, обращенным к детям раннего возраста. Исследованы возрастные и гендерные особенности появления в речи детей ответов на вопросы взрослого — грамматических или с помощью морфологически оформленных слов (на основе анализа родительских опросников). Рассмотрена проблема иерархии когнитивной сложности вопросов взрослого. Изучен порядок появления в инпуте различных семантических типов вопросов (на основе анализа дневниковых данных).

Ключевые слова: речевое и когнитивное развитие детей раннего возраста, инпут, вопросы, морфология, падеж существительного, Макартуровский опросник.

M. Eliseeva, E. Vershinina

**CAN A CHILD RESPOND TO QUESTIONS?
(Based on the Analysis of MacArthur Questionnaires and Case Study)**

The article is dedicated to adults' questions addressed to children of an early age. The current study is based on the analysis of parental questionnaires and investigates how the ability to answer questions by means of ungrammatical structures or morphologically formed words emerges in a child's speech and what age and gender peculiarities this ability may be accompanied by. The article regards the issue of the hierarchy of adult questions' cognitive complexity. The order of appearance of various semantic question types in the input is also reviewed (on the basis of the case study).

Keywords: speech and cognitive development of young children, input, questions, morphology, noun case, MacArthur CDI.

Введение

Настоящая статья — продолжение ряда исследований, посвященных Макартуровскому опроснику — «Тесту речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста» [9, 10, 11, 12 и др.], а также анализу лонгитюдных данных раннего этапа речевого онтогенеза, отраженных в ряде публикаций, в том числе в двух монографиях одного из авторов настоящей статьи [7, 8]. Основой для анализа были данные двух типов.

1. Раздел опросника «Умеет ли уже ваш ребенок отвечать на вопросы?» нацелен и на оценку коммуникативного поведения ребенка (может ли ребенок ответить на вопрос взрослого каким бы то ни было способом, в том числе и морфологически аморфным высказыванием), и на проверку того, начал ли ребенок склонять существительные, спрягать глаголы и употреблять притяжательные прилагательные. Подобного раздела нет в американском опроснике, поэтому сопоставление наших данных с данными англоязычных детей невозможно.

Шесть первых вопросов этого раздела включают имена существительные в шести падежных формах и предполагают в качестве ответов именно существительные — либо в форме замороженного именительного, либо в форме определенного падежа: *Где книжка? Кого мы встречать пойдем?*

От чего эта крышка? Кому мы эту конфетку дадим? На чем папа приехал? Чем ты ешь? Первый вопрос — локативный, остальные — различного типа объектные: к прямому объекту, деструктивный, адресатный, медиативный, инструментивный.

Следующие три вопроса — предикатные и включают формы настоящего и прошедшего времени глагола — в качестве ответа составители опросника ждали либо глагол в замороженной форме (скорее всего — инфинитив), либо в форме настоящего-прошедшего времени: *Что там дядя делает? Что с тобой случилось? Почему ты плачешь?* Первые два вопроса — ситуативные, третий — вопрос причинной обусловленности — каузативный [4].

Десятый вопрос — посессивный — ответом могло быть существительное в замороженном именительном либо притяжательное прилагательное: *Чей это портфель?*

2. Эти же умения рассматриваются на материале дневниковых записей одного ребенка (об информанте и особенностях данных см.: [7, 8]).

Динамика детских ответов: результаты анализа Макартуровских опросников

Данный раздел опросника построен на выборе заполняющим одного из двух предлагаемых ответов (S1 и S2), например, на вопрос «Кого мы встречать пойдем?»

дем?» составителями предлагаются два ответа: *баба* или *бабу*. Все указанные вопросы можно отнести к частным диктумным: либо локативным, либо относящимся к различным типам объекта / субъекта (вопросы, касающиеся адресата, инструмента, делиберата и др.), либо предикатным, либо посессивным, либо причинной обусловленности, либо ситуативным [13, с. 24–25].

Вопросы построены таким образом, что при ответе второго типа должны быть употреблены грамматически оформленные слова. При этом неважно, использует ли ребенок предлог: ответ на вопрос «На чем папа приехал?» может быть и «на поезде», и «поезде» — в любом из этих случаев такой ответ — это ответ S2 (в отличие от ответа «поезд» или «ту-ту»). Всего дано 10 пар ответов, то есть 20 словоформ, таким образом, при анализе максимально возможное количество ответов — 10.

Ответ первого типа означает, что морфологии в речи ребенка еще нет, но он умеет поддерживать диалог со взрослым, отвечая на вопросы разных типов, а ответ второго типа свидетельствует не только о развитии диалога, но и о начале усвоения морфологических категорий.

При анализе данных использовался такой показатель, как медиана, вследствие ее большей надежности, чем среднее арифметическое. Медиана представляет собой срединное значение, то есть значение выборки, при котором 50% значений находится ниже медианы, а 50% — выше. Среднее значение может значительно отличаться от медианы для асимметричных распределений.

Анализ результатов (табл. 1) показал, что само умение ответить на вопрос начинает формироваться ближе к двум годам: в начале рассматриваемого периода дети демонстрируют малое количество любых ответов, в том числе и грамматически не оформленных: ответов первого типа в **18 мес.** только 2 из десяти возможных у «медианных» детей, а в дальнейшем от 19 до 24 мес. — 4 (в 21 мес. — даже 3). При этом ответов второго типа у медианных детей вообще нет до **22 мес.** — в этом возрасте отмечено 2 ответа, и в дальнейшем рост очень постепенный.

Обратим внимание на то, что отсутствие ответа первого типа совсем не означает наличие ответа второго типа: ребенок может просто не отвечать на вопросы или, по крайней мере, на определенные вопросы.

Таблица 1

Умеет ли ребенок отвечать на вопросы?
(Данные всех детей)

	Процентили	Возраст																		
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
S1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	25	0	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	50	2	4	4	3	4	4	4	3	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0
	75	4	6	6	5	6	5	5	6	6	5	5	3	3	2	2	1	1	1	1
	90	6	7	8	8	7	7	7	8	8	7	6	5	7	6	4	4	4	5	3
S2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	3	2	2	7	
	25	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4	4	4	6	6	7	8	6	9
	50	0	0	0	0	2	3	4	6	5	5	7	7	9	9	9	10	10	9	9
	75	0	1	2	5	4	8	7	9	9	9	10	9	10	10	10	10	10	10	10
	90	1	3	5	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Очень постепенно количество ответов этого типа растет, а первого типа, начиная с **25 мес.**, уменьшается. В 25 мес. медиана у ответов S2 — 6, в 33 мес. — 10 (максимально возможное количество ответов), что свидетельствует не только о развитии умения детей ответить на вопросы различных типов, но и об усвоении ими морфологии. У детей 10-й процентиля (группы задержки речи) умение употребить в ответ на вопрос морфологически измененное слово возникает только к 36 мес. (при этом не на все вопросы дети вообще отвечают: 7 ответов из 10 возможных). Самые «продвинутые» дети (90-й процентиля) изменяют все 10 из предложенных слов в 24 мес., а поддерживать диалог со взрослым, отвечая на большинство вопросов, могут уже с 18 мес. (6 из 10).

Гендерные различия в умении детей отвечать на вопросы: статистика (данные опросников)

Рассмотрим гендерные отличия в умении детей отвечать на вопросы.

От 18 до 21 мес. процентное число ответов более простого типа S1 почти одинаково у детей обоих полов и максимально не достигает ни в одном из месяцев 40%. Следовательно, до 21 мес. в речи многих детей не только нет грамматических категорий,

но далеко не всегда они вообще могут понять многие из указанных вопросов и тем более ответить на них. Некоторые из этих вопросов взрослые в этом возрасте и не задают, ориентируясь на возможности ребенка, о чем справедливо пишут исследователи: «...мать, сознательно или интуитивно, задает ребенку те типы вопросов, которые доступны его пониманию» [4, с. 354].

Начиная с 22 мес. количество ответов S1 начинает преобладать у мальчиков, поскольку девочки раньше овладевают морфологией и, отвечая на вопросы, начинают использовать ответы типа S2 (см. рис. 1). Значимые гендерные различия в употреблении ответов первого (более простого) типа есть в следующих возрастах:

В 24 мес. 43,3% мальчиков и 24,3% девочек (значимость, $*p < 0,05$).

В 29 мес. 24,6% мальчиков и 14,3% девочек (тенденция к различию, $*p < 0,1$).

В 30 мес. 24,3% мальчиков и 13,8% девочек (тенденция к различию, $*p < 0,1$).

В 31 мес. 19,3% мальчиков и 10,3% девочек (тенденция к различию, $*p < 0,1$).

При этом количество ответов S1 никогда не превышает 45% (эта максимальная отметка — у мальчиков в 23 мес.): освоение детьми грамматических категорий около двух лет предполагает и рост «морфологических» ответов.

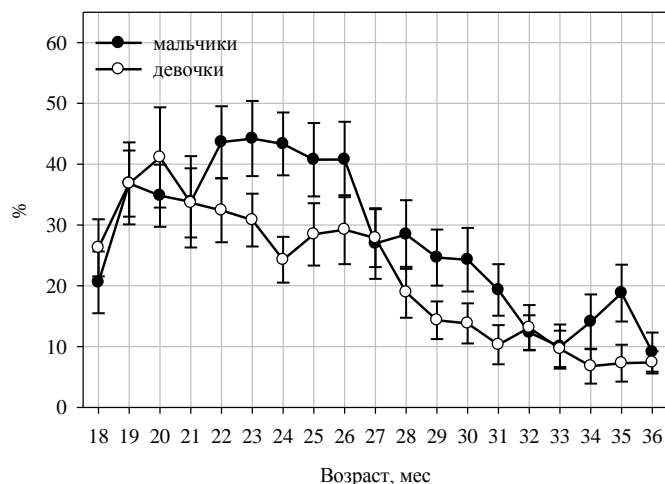


Рис. 1. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы: процент ответов S1 с ошибками средних

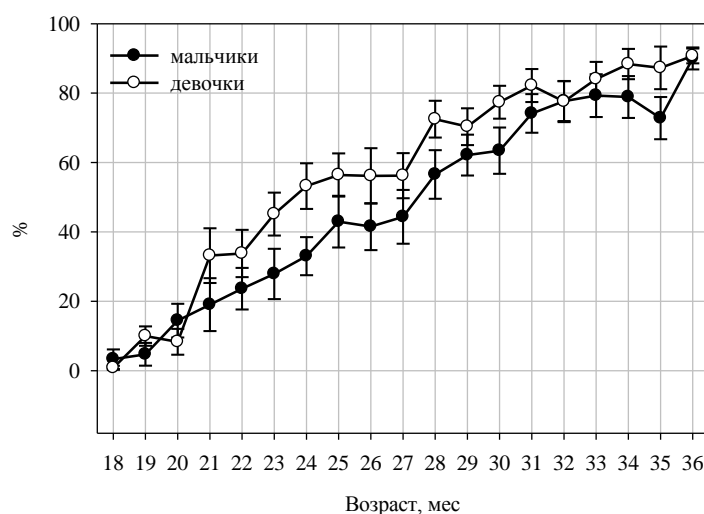


Рис. 2. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы: процент ответов S2 с ошибками средних

Закономерно, что количество ответов более сложного типа S2 постепенно растет и у мальчиков, и у девочек (рис. 2), а значимые сравнения есть в тех же возрастах, что и в типе ответов S1 (только «с обратным знаком» — то есть, естественно, в пользу девочек):

в 23 мес. 27,9% мальчиков и 45,1% девочек ($*p < 0,1$, тенденция к различию);

в 24 мес. 33% мальчиков и 53,2% девочек ($*p < 0,05$, значимость);

в 30 мес. 63,4% мальчиков и 77,3% девочек ($p < 0,1$, тенденция к различию).

Наиболее заметна разница в развитии мальчиков и девочек в 24 мес., хотя речь идет в первую очередь о развитии грамматики, а не об умении понять вопрос и каким-то образом на него ответить.

К трем годам гендерные различия в умении отвечать на вопросы стираются.

Классификация вопросов и порядок появления различных типов вопросов в инпуте

Многие зарубежные исследователи с начала 70-х годов прошлого века писали о специфике речи взрослых, адресованной детям первого и второго года жизни (N. E. Bingham, L. Cherry, C. A. Ferguson, D. Ingram, E. Lieven и др.), а несколько

позже изучением особенностей инпута занялись и отечественные исследователи (Е. И. Исенина, Н. И. Лепская, Т. В. Базжина, С. Н. Цейтлин, Т. В. Кузьмина, Т. О. Гаврилова и др.). Подробный обзор таких исследований представлен в монографии В. В. Казаковской [15].

Одной из характеристик инпута является широкое употребление вопросительных предложений, что отмечено в разных работах, хотя количество их несколько варьируется. Т. В. Кузьмина [18] пишет о 60% вопросов; Sachs J., Brown R. & Salerno R. [22] называют цифру 50%. К. Сноу считает, что мать с самого начала действует на основе «разговорной модели» во взаимодействии с ребенком. Это сопоставимо с идеей Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» — зоне «несозревших, но созревающих процессов» [1, с. 264]. Количество вопросов в речи двух исследуемых К. Сноу матерей детей от 3 мес. до 1,6 года варьируется от 40 до 60%, причем наибольшее количество вопросов у обеих матерей в период, когда детям 3 мес., затем процент снижается и вновь растет к 1,6, когда развивается диалог. К. Сноу пишет, что в 1,6 в диалоге возникает последовательность: вопрос матери — ответ ребенка — исправление матери — повторение ребенком ис-

правленного. Взаимодействие производит сильное впечатление реального разговора — как в отношении частоты включения говорящего, так и в очевидной эффективности коммуникации [23, 24]. Несколько меньшее количество вопросов в раннем (27%) и в позднем инпуте (26%) обнаружено в исследовании Т. О. Гавриловой [3].

Вопросам взрослого, обращенным к детям раннего возраста, посвящено некоторое количество отечественных работ. Т. В. Кузьминой обнаружено, что лишь небольшая часть вопросов матери является настоящим запросом об информации: чаще всего вопросы выполняют иные функции. Т. В. Кузьмина выделяет следующие виды вопросов: запрос о номинации; побуждение к демонстрации действия или звукоподражанию; просьба показать предмет или обозначить ситуацию невербальными средствами; неодобрение, запрет; уточнение элементов ситуации, связанное с неполнотой детских высказываний; побуждение повторить высказывание (переспрос); требование объяснения значения; требование объяснения целевых и причинно-следственных связей [18].

В статье С. Н. Цейтлин [19] рассмотрены вопросы взрослого, требующие вербального ответа, и специфические реплики-вопросы (своего рода косвенные речевые акты), требующие от ребенка не слов, а действия, а также подробно проанализированы лингводидактические реплики-переспросы взрослого как разновидность повторов.

Тактика диалога взрослого с ребенком раннего возраста, в том числе и особенности вопросов, рассмотрена в статьях Л. Н. Галактионовой [4, 5].

Фундаментальное исследование вопросов-ответных единств проведено В. В. Казаковской, описавшей различные типы диктумных и модусных вопросов. Автор пишет о том, что количество вопросительных реплик является устойчивым и одинаковым и в раннем инпуте (до 1–1,6), обращенном

к квазиадресату, и в позднем инпуте (от 1,6), обращенном к ребенку, обладающему коммуникативной компетенцией, и составляет почти треть от всей речевой продукции взрослого [15]. В. В. Казаковская утверждает, что «порядок появления вопросов в инпуте не зависит от типологических особенностей языка, который предстоит освоить ребенку, но отражает набор доступных его когнитивному уровню концептов (а значит, обусловлен степенью их сложности) и уже в силу этого может быть отнесен к языковым универсалиям» [15, с. 368].

Среди диктумных вопросов исследователь выделяет следующие: вопросы о номинации и идентификации предмета, как-вопросы, локативные, предикатные, посесивные, качественные, количественные, вопросы обусловленности и темпоральные. К начальному репертуару вопросов взрослому В. В. Казаковская относит вопросы и раннего, и позднего инпута: приведены примеры из речи, обращенной к детям в возрасте от 1,0 до 2,9. Из приведенных примеров [14, с. 369, 370] очевидно, что до какого-то момента дети отвечают на вопросы, используя слова языка нянь или неизмененные нормативные слова (при этом ответ семантически адекватен), а в более позднем возрасте склоняют существительные и спрягают глаголы:

В.: Где папа? Р.: У-у-у (Это означает, что он уехал на поезде. — Прим. матери.) (1,04);

В.: Куда ушла мама? Р.: Уботю [(на) работу] (1,08).

В.: Что ты делаешь? Р.: Би-би (1,03);

В.: Что делает папа на работе? Р.: Писит [пишет] (1,08).

В.: Рубить мы будем что? Р.: Даля [дрова].
В.: А щепать что? Р.: Полено. В.: А что топить? Р.: Пецька. В.: А что варить? Р.: Кашка. В.: А что есть? Р.: Мака [молоко]. В.: А чем закусывать? Р.: Ах [сахар] (1,10).

Поскольку у разных детей возраст начала усвоения морфологии различен, в при-

веденных автором примерах «морфологические» и «неморфологические» ответы встречаются в речи детей разного возраста.

Важной и дискуссионной представляется нам проблема иерархии когнитивной сложности вопросов взрослого и, следовательно, порядок возникновения вопросов в инпуте и детских ответов на разные типы вопросов. Мы имеем в виду способность ребенка ответить на определенный тип вопроса, учитывание взрослым этой способности и, следовательно, отсутствие или наличие такого вопроса в инпуте.

В. В. Казаковская пишет, что «наиболее ранними (в инпуте. — *М. Е.*) являются локативные вопросы и вопросы о номинации / идентификации предмета или действия. В начале второго года жизни зафиксированы первые вопросы к прямому объекту, на третьем году жизни ребенка появляются новые разновидности вопросов — в частности, вопросы, касающиеся адресата, инструмента, делиберата, различных типов субъекта и объекта. В диалоге с ребенком начала третьего года жизни мать начинает систематически использовать качественные и количественные вопросы. В середине третьего года появляются вопросы с семантикой обусловленности. Примерно в это же время начинают функционировать темпоральные вопросы. Соответственно, наиболее “ранними” семантическими категориями (с точки зрения речевого онтогенеза) можно считать категории локативности, субъектности и объектности» [13, с. 24].

В. В. Казаковская пишет: «После полутора лет в ответных репликах ребенка уже присутствуют прямой объект (в том числе объект действия при переходном акциональном глаголе), субъект, адресат, локатив, директив» [13, с. 23], однако представляется, что возраст полтора года носит условно-метафорический характер: примеры приведены автором из речи детей в 1,9 и в 2 года (см. также выше цитату о том, что такие вопросы начинают появляться на третьем году жизни).

В нескольких работах автор пишет «о более позднем освоении других категорий — темпоральности, посессивности, обусловленности, так как их когнитивная сложность значительно выше, а семантическое устройство сложнее» [14, с. 25]; «Доступные ряду анализаторов пространственные отношения осваиваются раньше, чем отвлеченные временные» [17, с. 197]; «Первыми появляются локативные вопросы и вопросы о номинации / идентификации предмета или действия, а темпоральные, посессивные и причинно-следственные — значительно позже» [15, с. 230]. Это последнее утверждение представляется нам верным лишь отчасти, что будет показано далее.

Как показали наши исследования, темпоральные и причинные отношения действительно возникают позже (хотя обусловленность легче темпоральности), но посессивность проще и доступна детям к концу второго года жизни, то есть тогда же, когда возникают различного рода объектные и предикатные вопросы.

Псевдovoпрос со словом *чья*, обращенный к ребенку годовалого возраста, приводит В. В. Казаковская:

В.: Чья это ручка?

Р.: рассматривает свою руку и улыбается (Юля К., 1,00,01).

Позже (но тем не менее на втором году жизни) это уже настоящий вопрос, на который взрослый получает адекватный ответ:

В.: Это чьи часы? Р.: *Варины* (Варя П., 1,08) [13, с. 11, 14].

Квалитативность начинает осваиваться в этом же возрасте, а количественность позже вследствие большой степени абстрактности. Отношения каузации осваиваются после двух с половиной лет, а темпоральные — около трех лет. Отдельно следует сказать о локативности, поскольку ранний вопрос *где*, как неоднократно указывалось

исследователями, — псевдолокативный. Настоящие локативные вопросы, получающие именно локативный ответ ребенка, появляются в период лексического взрыва — тогда же, когда появляются объектные и предикатные вопросы. Заметим, что о «связи категорий локативности и посессивности» пишет М. А. Еливанова, аргументируя это тем, что «первоначально осваивается ближайшее к ребенку, да и к любому живому существу, физическое пространство, которое является одновременно и социальным пространством. Для детей в раннем возрасте (1,5–2 года) характерно использование указательного жеста в направлении неживого предмета в сочетании с названием лица-обладателя [6, с. 337].

Вопросо-ответные единства: анализ дневниковых записей (case study)

Рассмотрим, каким образом эволюционировали ответы на вопросы взрослых в индивидуальной языковой системе одного ребенка.

Первый этап — ответы на вопросы в уже «лексический», но «доморфологический» период, то есть когда ребенок начинает понимать речь взрослого и реагировать на слова, но еще не грамматичен.

От 8 мес. до 1,5 (до лексического скачка) реакции на вопросы взрослого, основная функция которых — активизация пассивного лексикона ребенка, чаще всего невербальны, но вполне адекватны.

Рассмотрим разновидности вопросов в инпуте.

ПСЕВДОЛОКАТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

Наиболее частотными в речи взрослых были где-вопросы — не являясь локативными, а будучи запросами о номинации. В. В. Казаковская называет подобные вопросы локативными псевдовопросами или псевдолокативными запросами и отмечает, что «степень успешности детского ответа непосредственно зависит от возможности

ответить жестом (то есть доступным ребенку средством) и распределяется между типами вопросов следующим образом: локативные — предметные — предикатные вопросы» [15, с. 377]. Автор указывает на то, что «первые реакции ребенка на локативные псевдовопросы являются невербальными: жест показа (при наличии объекта) либо адекватное действие (при его отсутствии)» [15, с. 352]. Термин «жест показа» следует понимать широко: это совсем не обязательно указательный жест — это различные телодвижения, свидетельствующие о понимании ребенком вопроса взрослого:

Уже несколько дней, как узнает игрушечный цветок. Я вешаю его на ковер над диваном, спрашиваю «Где цветок?» — она **поднимает глаза** и хочет достать. (1,0,9)

Случайно я обнаружила, что Лиза знает ручки и ножки. Я стирала ее комбинезон, она, как всегда, проникла в ванну и тянулась, желая заглянуть внутрь. Я стала что-то приговаривать, чтобы отвлечь ее, и сказала: «Вот Лизины ножки», имея в виду отстегивающиеся «тапочки» комбинезона. Услышав слово «ножки», Лиза сразу нагнулась и дотронулась до своих ступней. Тогда я спросила, где ее ручки, — Лиза **стала поворачивать ладонку с растопыренными пальчиками и смотреть на нее**. (1,0,20)

Когда я спрашиваю в ванной, где вода, Лиза всегда **смотрит** на душ. (1,1,29)

Я дала Лизе большой кусок хлеба, она ходила с ним по квартире, потом где-то оставила. Я спросила ее, где хлеб. Она **принесла** откуда-то маленький кусочек. (1,2)

В инпуте рано встречается модусный вопрос с фатическим оператором помнишь, в дальнейшем частотный в инпуте, — реакцией на который могло быть молчание, трактуемое взрослым как задумчивость. Вслед за этим взрослый задает вопрос, являющийся продолжением первого (по сути дела — «Помнишь, как он нам лапкой махал?»), но в этом случае ребенок может отреагировать с помощью действия:

Рядом с Лизой — игрушечный заяц Степаша. Я спрашиваю: «Помнишь, как мы Степашу по

телевизору видели?» (Лиза задумалась.) «Как он нам лапкой махал?» — в ответ энергично замахала ручкой. (1,4,26)

КАК-ВОПРОСЫ И ПРЕДМЕТНО-НОМИНАТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

Вербальными в этот период были (почти всегда) ответы на как-вопросы (побуждения к звуковой или действенной имитации, к иконическому жесту) и (иногда) на предметные кто- и что-вопросы — о номинации и идентификации предмета [14, с. 368–369]. Такие вопросы Л. Н. Галактионова назвала предметно-номинативными [5].

Вчера папа научил Лизу отвечать на вопрос: «Как делает Хрюша?» или «Как делает поросенок?» Она произносит *xRR, которое у нее уже было раньше, но только при виде игрушечного поросенка. Сегодня несколько раз тоже «отвечала» на этот вопрос. (1,0,5)

Отвечает на вопросы: «Как индюк делает?» — «Бл-бл-бл»; «Как ава делает?» — «Авава». (1,0,6)

Сегодня, когда я стала спрашивать Лизу, «как кто делает», она перепутала всех зверей — моему, нарочно, поскольку улыбалась при этом. (1,1,14)

Стала смотреть на ослика. Когда я спросила, кто это, Лиза сначала сказала *ава*, но потом зацокала «по-лошадиному». (1,1,18)

После возникновения лексического скачка в 1,5, когда слов в активном лексиконе стало ощутимо больше, ребенок чаще стал давать вербальные ответы на вопросы, и репертуар их в инпуте становится разнообразнее, например, отмечены вопросы к прямому объекту и предикатные вопросы. При этом ответ ребенка лишен грамматической оформленности: он отвечает неизменным словом нормативного языка или звукоподражанием.

Аиста помнит; слово повторяет, когда спрашиваешь, кого мы видели по телевизору, и называет на картинке. (1,5,4)

Взяла половинку от приспособления для штопки носков, действительно похожую на совок, и сказала *канк. Потом я спросила о настоящем совке: «Что это?», но не получила ответа. «Что этим будем делать?» — *Канк. (1,6,13)

Очень долго молча смотрела на ливень, сидя в коляске под навесом. Если я ее спрашивала «Что это?» — отвечала *кан. (1,7)

В 1,6,25 года появляется протослово *ая, которое ребенок использует для названия всего незнакомого или знакомого, но отсутствующего в активном лексиконе, в том числе отвечает с помощью этого слова на вопросы о номинации.

ОБЪЕКТНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ И ЛОКАТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

В 1,8 возникает лексический взрыв, влекущий за собой с 1,9 взрыв морфологический. В этот период меняются вопросы взрослых, меняются и детские ответы на вопросы. Приведем примеры из дневника, показывающие разнообразие вопросов инпута в этот период и ответы ребенка.

Вин. п. беспредложный, прямой объект

[Кого встречать?] *папу* (1,8,29)

[Что ты ешь?] *ябу* («яблоку» — формообразование) (1,9,27) — V (знаком V здесь и далее обозначены примеры из расшифрованных видеозаписей). Остальные примеры взяты из дневника.)

Вин. с предлогом, про-делибератив

[Про кого песенка?] *на пани* (про пони) (1,9,3)

[Это про кого книжка?] *мамисик* (про мышек) (1,10,18)

Родит. п. с предлогом:

у-посессивный субъект

[У кого ещё телега есть?] *аяни* (у Вани) (1,9,13)

у-локатив

[У кого ты сидишь?] *а пани* (у папы) (1,9,15) — V

для-дестинатив

[Для кого этот конь?] *аяпки* (для Апки, то есть для брата, так как в потешке конь «для Алеши-удальца») (1,9,24)

от-деструктив

[От чего она [крышка]?] *аттяника* (от чайника) (1,9,25) — V

Дат. беспредложный, адресат

[Кому? (лить воду)] *зизи* (Лизе) (1,9,23)

Дат. с предлогом, к-директив (без филлера)

[Куда ты пошла?] *диди* (к бабушке) (1,9,13)

Творит. беспредложный, инструментив

[Чем мы руки вытираем?] *паятитим* (полотенцем) (1,9,24)

[Чем он звенит?] *Мамамакай* (погремушкой) (1,11,10)

Творит. с предлогом

с-комитатив (без филлера)

[С кем ты вчера в лес ходила?] *мамий*. [А ещё с кем?] *батам (с братом)* (1,9,23)[С чем Лиза играет?] *Сясяткай (с лошадкой)* (1,9,30)С кем ты рядом? *Сясяткай... Дамикам* (1,10,23)

за-локатив (с филлером)

[Куда?] *а батим (за братом)*. На самом деле — к брату в комнату (1,10)**Предложный п.:**

в-локатив (без филлера)

[Где папа работает?] *гаиди (в городе)* (1,9,23) — V

в-директив (без филлера)

[Куда я воду набираю?] *тазик* (1,9,23)

на-локатив (с филлером)

[Где ты будешь есть?] *а кишти (на крылечке)* (1,9,15)

на-медиатив (с филлером)

[На чём брат поедет?] *абаизи (на поезде)* (1,9,18)[На чём поедет?] *а пасики (на машинке)* (1,9,20) — V**ПРЕДИКАТНЫЕ ВОПРОСЫ**

В этот же период увеличивается количество предикатных вопросов:

В. *Что там папа делает?*Р. *Тистит, гибки (чистит, грибки)* — выбежав на крыльцо и увидев. (1,9,14)

Иногда предикатный вопрос ребенок воспринимает как объектный, но диалог нельзя считать полной коммуникативной неудачей:

Р. *Диди!*В. *Что дедушка делает?*Р. *Экити! (огурцы)*В. *А что он с огурцами делает?*Р. *Казики (корзинка)*В. *А что в корзинку?*Р. *Копает...*В. *Нет, собирает.* (1,9,18)

Иногда непредикатный вопрос ребенок воспринимает как предикатный:

В. *Как Лиза шла домой?*Р. *Бизиа («бизила» — то есть бежала)* — формообразование от «бежит». (1,9,23)

Неосвоенность категории лица глагола влечет за собой частичную коммуникативную неудачу при ответе на предикатный вопрос:

В. *Что ты делаешь?*Р. *Таяит (стирает).* (1,9,24)

Где-вопрос теперь может быть воспринят ребенком и иначе — как вопрос предикатный:

В. *Где у него рот?* (у игрушечного кота)Р. *Патисяя (потерялся).* (1,10,1)

От 1,9 до 1,10 выросло количество вопросов в инпуге, предполагающих предметные ответы разных типов — вследствие понимания взрослым возможности адекватного ответа ребенка.

ПОСЕССИВНЫЕ ВОПРОСЫ

Прежде чем перейти к анализу лонгитюдного материала, приведем данные опросников (см. табл. 2, рис. 3). Анализ раздела «Как ребенок использует слова?» Макаруровских опросников (вопрос: «Называет ли ребенок обладателя вещи в его отсутствие, когда видит эту вещь?») обнаружил, что атрибутивная посессивность когнитивно доступна большинству детей уже в 18 мес.: 69% называют предмет по принадлежности в отсутствие обладателя, а после 22 мес. это делают более 90% детей. Несколько меньший, хотя и значительный показатель в 24 мес. (88,5%), все остальные месяцы показатели стабильны — более 90%.

Девочки развиваются в этом отношении несколько быстрее, но значимые различия есть только в определенные месяцы: в 23 мес. 100% девочек и только 84,2% мальчиков делают это (* $p < 0,05$, значимость), в 27 мес. 100% девочек и только 78,3% мальчиков (** $p < 0,01$, значимость).

Следуя когнитивной доступности для детей этой категории, взрослые задают вопрос «чей?» довольно рано, что подтверждают и данные лонгитюдных исследований.

Процент детей, называющих обладателя предмета в его отсутствие

Возраст	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
%	69	70,7	86,7	81,4	92,2	94,6	88,5	95,5	90,4	91,7

Возраст	28	29	30	31	32	33	34	35	36
%	98,3	96,6	98,7	98,4	96,4	100	98,3	93,6	100

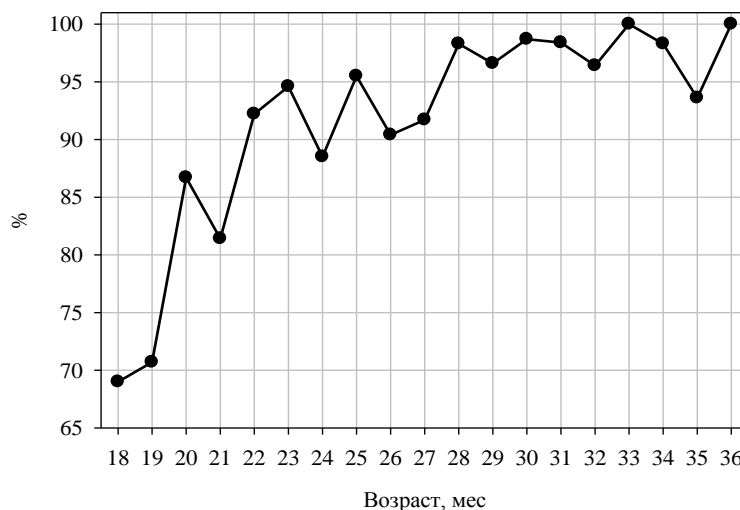


Рис. 3. Процент детей, называющих обладателя предмета в его отсутствие

В 1,6 ребенок стал употреблять слово «папа», появившееся в 9 мес., «посессивным» образом: папа — о папином плаще и папиной шляпе. В этом же возрасте появилось протослово *ай/анка (брат), которым Лиза называла яблоню на даче во дворе («Алешина яблонька»: она была посажена в год его рождения, и все в семье так ее называли) [7, с. 113, 116]. С 1,8,15 ребенок начинает употреблять притяжательные прилагательные, а с 1,9 такие прилагательные отмечены среди словообразовательных инноваций [10, с. 178]. В 1,9,15 в дневнике впервые встречается обращенный к ребенку вопрос «чей?», в ответ на который звучит окказиональное притяжательное прилагательное:

Р. Хип, хип! (показывает).
В. Велосипед. Чей?
Р. Анкин.

В 1,9,18 в инпуте дважды звучит вопрос со словом «чья», ответами являются нормативные притяжательные прилагательные, образованные от имен знакомых детей (*Катина — Костина и *Янина — Ванина).

В 1,9,26 в дневнике отмечено, что к существительному часто добавляет притяжательное прилагательное — наудачу, не зная, чей в действительности этот предмет. В 1,10,13 на вопрос «Чей браслет?» тоже отвечает словообразовательной инновацией: *Батин* («братин»).

Представляется, что эти примеры подтверждают тот факт, что категория посессивности начинает усваиваться одновременно с первыми грамматическими категориями в конце первого года жизни.

М. А. Еливанова также пишет о том, что «пространственные отношения — один из типов отношений, который является базо-

вым для других типов семантических отношений и осваивается ребенком (наряду с посессивными и количественными) раньше, чем многие другие: временные отношения (предполагающие смену событий), отношения обусловленности (причины, следствия, условия) и др.» [6, с. 218].

КВАЛИТАТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

После 1,9 в инпуге появляются качественные вопросы. Вопрос «какого цвета» остается без ответа (1,9,27) или получает неадекватный ответ («маленькая»), но вопросы *какой* и *какая* вполне доступны ребенку:

Р. *Кать! Опать! (кот, опять)*
В. *Это какой кот?*
Р. *Дзязй... Гись, гись! (чужой, брысь).* (1,9,29)

В. *Облетиша какая?*
Р. *Кисья (кислая).* (1,10)

О желтых счетных палочках в ответ на мой вопрос, какого они цвета, ответила: **зинанинькие* (зелененькие), потом — **сининькие* (синенькие). (2,5,5)

Типичный ответ на вопрос о цвете предмета — **зинаний* (зеленый). (2,5,28)

Назвала правильно в ответ на мой вопрос «Какие это палочки?» — *красные, зеленые и оранжевые.* (2,11,14)

Вопрос взрослого со словом *какой* не всегда предполагает ответ в виде прилагательного:

Назвала смородину клубничкой (это первая «живая» ягода, которую Лиза ела этим летом). Я поправила, позже на мой вопрос, какие это ягоды, говорит: «*Смаядина*» (смородина). (2,8,8)

Поначалу на вопрос «Какой это город?» отвечала *Пага* (Прага). Теперь выучила *Ваймай* (Веймар). (2,8,10)

КВАНТИТАТИВНЫЕ ВОПРОСЫ

В период морфологического взрыва в 1,9 в речи ребенка появляются формы существительных, противопоставленные

по числу. Однако количественный вопрос в инпуге впервые встречается только в 1,10,25, и ответ на него свидетельствует о понимании ребенком поля количественности:

В. *Сколько у тебя грибов?*
Р. *Адин (один).*
В. *Разве один?*
Р. *Да (два).*

В 1,11,9 записан аналогичный случай:

Нашла на двух картинках два разных мяча.
В. *Сколько мячей?*
Р. *Адин.*
В. *Нет.*
Р. *Ди (два).*

Вчера Алеша учил Лизу отвечать на вопрос, сколько ей лет, но безуспешно. Сегодня я напомнила, что ей два года. — *Басья!* (большая) — прокомментировала Лиза. Позже спрашиваю: «Сколько тебе лет?» — *Гадика... Басья!* (годика, большая). (2,1)

В книге В. В. Казаковской справедливо указано, что «ранние сколько-вопросы взрослого относятся к числу рутинных и, конечно, далеки от подлинной попытки обнаружения знаний ребенка о количестве» [15, с. 376].

М. Д. Воейкова пишет, что «ребенок в двухлетнем возрасте может иногда давать правильные ответы на вопросы о возрасте, так как эти ответы не производятся им в процессе речепорождения, а воспроизводятся целиком» [2, с. 271]. Автор указывает: «Усвоение категории количественности представляет собой результат сложного взаимодействия сознательного и бессознательного усвоения и пример когнитивной категории, которая складывается под влиянием и при участии языка» [2, с. 279]. Представляется, что количественные вопросы взрослого играют весьма незначительную роль в усвоении этой категории.

ПОЗДНИЕ ВОПРОСЫ (ЦЕЛЕВЫЕ, КАУЗАТИВНЫЕ, УСЛОВНЫЕ, ТЕМПОРАЛЬНЫЕ)

Ю. П. Князев, анализируя материал речи детей, следующим образом выстраивает последовательность усвоения детьми средств выражения значений обусловленности: причина — цель — условие — уступительность [16, с. 355]. Исследователь приводит примеры детей (в том числе из речи нашего информанта) не только раннего возраста — уступительность формируется за его пределами.

Приведем весьма немногочисленные примеры вопросов взрослого, которые можно отнести к сфере обусловленности.

В 1,11 в инпуге впервые отмечен вопрос со словом *почему* — ответ ребенка семантически адекватен.

Называет игрушечного льва котом и улыбается.

В. *Почему ты льва котом называешь?*

Р. *Сятит! (иутит)*. (1,11)

Собаку в книжке называет котом и загадочно смотрит на меня.

В. *Почему ты так собаку называешь?*

Р. *Сятит*.

Потом то же — с утенком, которого назвала зайцем. (1,11,12)

По сути дела риторический вопрос взрослого со словом *зачем* вызывает предикатный ответ:

В. *Зачем ты тянешь руку в рот?*

Р. *Тяцца (тянется)*. Тянет руку в рот, смеется и приговаривает. (1,10,13)

Однако спустя два месяца ребенок сам задает вопрос со словом *зачем*, уместно его употребляя:

Р. *Батик гизят, атим паитьку гизят? Атим батик гизят паитьку?* (братик грызет, зачем папочку грызет?) (2,18)

В 2,9 появились условные предложения, и однажды зафиксирован вопрос взрослого

со словом *если*: его нельзя назвать спонтанным — это вопрос из опросника Института раннего вмешательства:

В. *Если ты ударишься, что ты будешь делать?* (Не отвечает, разговаривает с коровой.)
А *если корова ударится, что она будет делать?*

Р. *Пьякать (плакать)*.

В. *А Лиза?*

Р. *Нет, не пьятит (не плачет)*. (2,10,9)

Предложения с временными придаточными появились только после 2,5. Вероятно, темпоральные вопросы в инпуге появляются не ранее этого времени, но в дневнике до 3 лет их нет. Представляется, что употребить предложение с временным союзом хотя и непросто, но гораздо легче, чем ответить на временной вопрос.

Основные выводы

Раздел опросника «Умеет ли ребенок отвечать на вопросы?» построен на выборе родителями одного из двух предлагаемых ответов (S1 и S2). Вопросы построены таким образом, что при ответе первого типа S1 используются слова в замороженных формах, а при ответах второго типа S2 употребляются грамматически оформленные слова.

Все включенные в тест вопросы — частные диктумные (локативный, предметно-номинативный, адресатный, инструментивный, делиберативный, деструктивный, предикатный, посессивный, каузативный).

В ответах на вопросы Макартуровского опросника до 22 мес. ответов типа S2 почти нет, поскольку большинство детей еще не начали усваивать грамматику.

До 21 мес. процентное число ответов S1 почти одинаково у детей обоих полов и максимально не достигает ни в одном из месяцев 40%.

В ответах S1 до 21 мес. много лакун по двум причинам: 1) многие вопросы отсутствуют в инпуге на начальном этапе, поскольку взрослые интуитивно чувствуют

их когнитивную недоступность для детей; 2) детские ответы на вопросы взрослого сначала зачастую невербальны, а вопрос подразумевает не просто понимание, а словесную реакцию ребенка.

С ростом активного словаря (у части детей это будет выражаться в возникновении лексического скачка около полутора лет) вербальные ответы становятся чаще. После возникновения лексического взрыва, влекущего за собой морфологический, в конце первого года жизни, количество ответов второго типа увеличивается, а ответы первого типа исчезают.

Итак, умение отвечать на определенные вопросы вербально начинает развиваться у большинства детей только с 18 мес. Морфологически оформленные ответы появляются в 22 мес. и значимо растут у девочек в 2 года: более 50% девочек могут от-

ветить на вопрос морфологически оформленным словом.

В 3 года гендерных различий нет: более 90% мальчиков и девочек умеют отвечать на вопросы, изменяя слова. Однако сто процентного результата — ответов на все вопросы — нет даже в этом возрасте.

Анализ дневниковых записей обнаружил, что семантические типы вопросо-ответных единств складываются постепенно. Первыми (около года) в инпуте возникают псевдолокативные, как-вопросы и предметно-номинативные вопросы, затем различные типы объектных вопросов, а также локативные, предикатные, посессивные, качественные и количественные (после 1,9), затем каузативные и целевые (после 2,5). Темпоральных и условных вопросов в инпуте до трех лет практически не встречается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Проблема возрастной периодизации детского развития // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–256.
2. *Воейкова М. Д.* Усвоение детьми категории количественности // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 266–299.
3. *Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002. 181 с.
4. *Галактионова Л. Н.* Некоторые особенности лингводидактической тактики взрослого в диалоге с ребенком дошкольного возраста // Развитие ребенка в семье: коллективная монография. СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2017. С. 353–358.
5. *Галактионова Л. Н.* Некоторые особенности детского ответа в диалоге «взрослый — ребенок» // Проблемы онтолингвистики — 2018: материалы международной научной конференции, 20–23 марта 2018. Иваново: ЛИСТОС, 2018. С. 397–401.
6. *Еливанова М. А.* Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 317–338.
7. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 172 с.
8. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л., Цейтлин С. Н.* Нормативы речевого развития детей от 8 до 36 месяцев: Макаруровский опросник // Materials of the 8-th International scientific and practical conference “Psycholinguistics in a modern world — 2013”. October 18–19 2013. Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine, 2013. С. 83.
9. *Елисеева М. Б.* Первые прилагательные и наречия в речи русскоязычных детей в сопоставлении с корпусом CLEX // Вестник ЧГУ. Череповец, 2014. № 6. С. 57–61.
10. *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянских культур, 2015. 344 с.
11. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макаруровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарий. 2-е изд., испр. и доп. Иваново: ЛИСТОС, 2017. 76 с.

12. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Гендерные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка) // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / отв. ред. Н. Н. Казанский. Т. XIII. Ч. 3. СПб.: Наука, 2017. С. 680–708.
13. *Казаковская В. В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок» (на материале русского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006. 47 с.
14. *Казаковская В. В.* Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 359–383.
15. *Казаковская В. В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во URSS, 2011.
16. *Князев Ю. П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 339–358.
17. *Королев В. Д.* Отражение в речевом онтогенезе взаимосвязи пространственных и временных отношений и средств их языкового выражения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2010. № 124. С. 192–199.
18. *Кузьмина Т. В.* Некоторые особенности диалогического взаимодействия матери и ребенка // Усвоение ребенком родного (русского) языка. СПб., 1995. С. 51–57.
19. *Цейтлин С. Н.* Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб.: Союз, 2001. С. 9–24.
20. *Fenson L., Marchman V. A., Thal D. J. et al.* Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. 2-nd ed. Baltimor; London; Sydney, 2007.
21. *Ingram D.* First language acquisition: method, description, and explanation. NY, 1989.
22. *Sachs J., Brown R. & Salerno R.* Adults' speech to children // W. von Raffler-Engel & Y. Lebrun (Eds). Baby Tails and Infant Speech. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1972.
23. *Snow C. E.* Mothers' speech to children learning language // Child Development. 1972. 43. P. 549–565.
24. *Snow C. E.* Development of conversation between mothers and babies // Journal of Child Language. 1977. 4. P. 1–22.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L. S.* Problema vozrastnoy periodizatsii detskogo razvitiya // Vygotskiy L. S. Sbornik sochineniy: v 6 t. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. S. 244–256.
2. *Voeykova M. D.* Usvoenie detmi kategorii kolichestvennosti // Semanticheskie kategorii v detskoj rechi. SPb.: Nestor-Istoriya, 2007. S. 266–299.
3. *Gavrilova T. O.* Registr obscheniya s detmi: strukturnyy i sotsiolingvisticheskiy aspekty (na materiale russkogo yazyika): dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2002. 181 s.
4. *Galaktionova L. N.* Nekotorye osobennosti lingvodidakticheskoy taktiki vzroslogo v dialoge s rebenkom doshkolnogo vozrasta // Razvitie rebenka v seme: kollektivnaya monografiya. SPb.: Sotsialno-gumanitarnoe znanie, 2017. S. 353–358.
5. *Galaktionova L. N.* Nekotorye osobennosti detskogo otveta v dialoge «vzroslyiy — rebenok» // Problemy ontolingvistiki — 2018: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 20–23 marta 2018. Ivanovo: LISTOS, 2018. S. 397–401.
6. *Elivanova M. A.* Kategoriya lokativnosti i ee vyirazhenie v detskoj rechi // Semanticheskie kategorii v detskoj rechi. SPb.: Nestor-Istoriya, 2007. S. 317–338.
7. *Eliseeva M. B.* Foneticheskoe i leksicheskoe razvitie rebenka rannego vozrasta. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 172 s.
8. *Eliseeva M. B., Verшинina E. A., Ryiskina V. L., Tseytlin S. N.* Normativyi rechevogo razvitiya detey ot 8 do 36 mesyatsev: Makarturovskiy oprosnik // Materials of the 8-th International scientific and practical conference “Psycholinguistics in a modern world — 2013”. October 18–19 2013. Pereyaslav-Khmelnyskiy, Ukraine, 2013. S. 83.
9. *Eliseeva M. B.* Pervyye prilagatelnyie i narechiya v rechi russkoyazyichnyih detey v sopostavlenii s korpusom CLEX // Vestnik ChGU. Cherepovets, 2014. № 6. S. 57–61.

10. *Eliseeva M. B.* Stanovlenie individualnoy yazykovoy sistemyi rebenka: rannie etapyi: monografiya. M.: Yazyiki slavyanskikh kultur, 2015. 344 s.
11. *Eliseeva M. B., Vershinina E. A., Ryiskina V. L.* Makarturovskiy oprosnik: russkaya versiya. Otsenka rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detey rannego vozrasta. Normyi razvitiya. Obraztysi analiza. Kommentarii. 2-e izd., ispr. i dop. Ivanovo: LISTOS, 2017. 76 s.
12. *Eliseeva M. B., Vershinina E. A.* Gendernyye osobennosti rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detey 8–18 mesyatshev (na materiale russkogo yazyika) // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Trudyi Instituta lingvisticheskikh issledovaniy RAN / otv. red. N. N. Kazanskiy. T. XIII. Ch. 3. SPb.: Nauka, 2017. S. 680–708.
13. *Kazakovskaya V. V.* Voprosi-otvetnyie edinstva v dialoge «vzroslyiy — rebenok» (na materiale russkogo yazyika): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2006. 47 s.
14. *Kazakovskaya V. V.* Semanticheskaya tipologiya voprosi-otvetnyih edinstv: rannie etapyi rechevogo ontogeneza // Semanticheskie kategorii v detskoj rechi. SPb.: Nestor-Istoriya, 2007. S. 359–383.
15. *Kazakovskaya V. V.* Voprosi-otvetnyie edinstva v dialoge «vzroslyiy — rebenok». 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo URSS, 2011.
16. *Knyazev Yu. P.* Ontogenez znacheniy obuslovlennosti // Semanticheskie kategorii v detskoj rechi. SPb.: Nestor-Istoriya, 2007. S. 339–358.
17. *Korolev V. D.* Otrazhenie v rechevom ontogeneze vzaimosvyazi prostranstvennyih i vremennyih otnosheniy i sredstv ih yazykovogo vyrazheniya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. 2010. № 124. S. 192–199.
18. *Kuzmina T. V.* Nekotoryie osobennosti dialogicheskogo vzaimodeystviya materi i rebenka // Usvoenie rebenkom rodnogo (russkogo) yazyika. SPb., 1995. S. 51–57.
19. *Tseytin S. N.* Nekotoryie osobennosti dialoga «vzroslyiy — rebenok»: funktsii replik-povtorov // Rebenok kak partner v dialoge: trudyi postoyanno deystvuyushchego seminaru po ontolingvistike. Vyip. 2. SPb.: Soyuz, 2001. S. 9–24.
20. *Fenson L., Marchman V. A., Thal D. J. et al.* Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. 2-nd ed. Baltimor; London; Sydney, 2007.
21. *Ingram D.* First language acquisition: method, description, and explanation. NY, 1989.
22. *Sachs J., Brown R. & Salerno R.* Adults' speech to children // W. von Raffler-Engel & Y. Lebrun (Eds). Baby Tails and Infant Speech. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1972.
23. *Snow C. E.* Mothers' speech to children learning language // Child Development. 1972. 43. P. 549–565.
24. *Snow C. E.* Development of conversation between mothers and babies // Journal of Child Language. 1977. 4. P. 1–22.

О. Б. Сизова

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ КАК ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФ, грант 14-18-03668
«Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции
на ранних этапах развития ребенка»

В исследовании доказывається, що механізми, обумовлюючі вибір стратегії освоєння мови, при дисгармонічному превалюванні одного з цих механізмів забезпечують формування одного з синдромів недорозвиття мови. Критерії, диференціюючі референціальну і експресивну стратегії в нормі, застосовуються до аналізу становлення мовної системи дітей з обцим недорозвиттям мови. Аналізуються особливості проявлення стратегій в розвитку рухливої сфери, формуванні мовної системи і поведінки на основі застосування методів лонгітюдного спостереження, тестування