

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЁНКА: ПАРАДОКСЫ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Мурашов Александр Александрович,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры журналистики

Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, г. Гродно (Беларусь),

e-mail: alexm55@rambler.ru

В СТАТЬЕ РАССКАЗЫВАЕТСЯ О СПЕЦИФИКЕ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ РЕБЁНКА, ПРОЯВЛЯЮЩЕЙСЯ В СВОЕОБРАЗИИ ЕГО РЕЧИ. «ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЙ» ПЕРИОД В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ЗАВЕРШАЕТСЯ ЗАДОЛГО ДО ШКОЛЫ, ОДНАКО ЕГО РЕЛИКТЫ ИМЕЮТ МЕСТО В ПЕРВЫЕ, И НЕ ТОЛЬКО В ПЕРВЫЕ, ШКОЛЬНЫЕ ГОДЫ. СВОЕОБРАЗИЕ МИРООЩУЩЕНИЯ РЕБЁНКА ВОПЛОЩАЕТСЯ В ВОСПРИЯТИИ И ПЕРЕСОЗДАНИИ ИМ РЕЧИ, В ЕГО СОБСТВЕННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЯХ И РЕАКЦИЯХ НА УСЛЫШАННОЕ ОТ ВЗРОСЛЫХ. В СТАТЬЕ АСПЕКТЫ ТАКОГО СВОЕОБРАЗИЯ РАСКРЫВАЮТСЯ НА КОНКРЕТНЫХ ПРИМЕРАХ, ПОЗВОЛЯЮЩИХ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ВИДЕ СОСТАВИТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО МЫШЛЕНИЯ НАШЕГО ВОСПИТАННИКА.

• речевое мышление • эгоцентрическое мышление • интерференция • барьеры коммуникации

У ребёнка, только-только принявшего осваивать интерпретационные коды, выработанный взгляд на каждое слово как на частицу материального мира, с которой связан его и только его опыт. Это называют эгоцентрическим речевым мышлением. В его внутреннем мире с большинством слов связаны не просто мысли, когда-то в этих словах аккумулированные, а конкретные яркие, многоцветные образы, составившие некий каркас индивидуального мировидения, — в контексте эгоцентрической и с течением времени моноцентрической речи. Для малыша слово «удерживает» в своих звуках частицу наличного опыта, не отличаясь ни обобщающей универсальностью, ни всеобъемлющей стандартностью. Дитя мыслит по модели «творца», только не создающего, а постигающего мир, расшифровывая обращённые к нему информационные потоки.

Но ребёнок, осваивающий мир в слове, может обнаруживать коммуникативный дискомфорт, возникающий в результате специфически понятого им: взрослый говорит об одном, а ассоциативное мышление «подсказывает» его слушателю совершенно иное! И возникают эти затруднения в процессе восприятия, когда привычные для

взрослого слова он истолковывает в зависимости от своего опыта, от эгоцентрики речевой деятельности и тех ассоциативных связей, которые часто перекрывают «стандартный» смысл слова.

Нередко такого рода затруднения считают производным девиаций; не имея возможности квалифицированно подтвердить или возразить, ограничимся утверждением, что отсутствие понимания между взрослым и ребёнком невероятно часто происходит из-за разного рода возрастных, а значит, когнитивных, барьеров и апперцепционных препятствий. Эти барьеры и препятствия возникают из-за различия в опыте, наложения (интерференции) разных векторов восприятия, из-за всего того, что обусловлено эгоцентрической речью ребёнка. Разумеется, у школьного учителя подобные расхождения в восприятии слова с учениками почти исключены. Мы говорим здесь о таких явлениях потому, что они могут стать личностным «фильтром», оказывающим между воспитанником и получаемой им извне информацией. Такой «фильтр» блокирует адекватное восприятие и последующее воспроизведение информации, приводя в замешательство обоих собеседников.

Бывает, что разделённые различного рода возрастными, психологическими и социальными барьерами собеседники просто не понимают друг друга, хотя и говорят внешне на одном языке, именно потому, что в одно слово они вкладывают совершенно разный смысл. У ребёнка значение слова в большей степени зависит от той ситуации, которая запечатлелась в звуках, и, возможно, никак не соотносится со словарным, стандартизированным употреблением речевой единицы. Причина этого — в непредсказуемом ассоциативном круге, обусловленном эгоцентричностью детской речи и константностью мировосприятия. Представление об этом дают ситуации, происходящие с маленькими детьми и обнаруживающие специфику их речевого поведения.

— *Эту девочку зовут Ира.*

— *Ты что! Ира не такая. Она в розовом платье...*

Трёхлетний ребёнок ещё не привык к тому, что Ирой (этим звуковым комплексом) могут звать не одну девочку, что имя, как и любое слово, обобщает. Ребёнок не отвык от монономинативности: каждый объект, по детскому убеждению, имеет своё название; ребёнок не привык к унифицированию объектов в языке; а значит, Ира — только одна. Это определяется константностью восприятия, чьи истоки — в недостаточности жизненного опыта, препятствующей полноценному овладению языком.

— *Заедем в деревню!*

— *А где деревня?*

— *Да вот, перед тобой.*

— *Какая же это деревня?!*

Оказывается, для четырёхлетней деревня — место, где живёт её бабуля (эгоцентричность). Она слышала: «Поедем в деревню», «Приехала из деревни», «У нас в деревне» и привыкла, что слово «деревня» — вроде названия, имени собственного. Не следует думать, будто, сказав «лес», взрослый не вызвал в сознании ребёнка конкретного образа, связанного с известным ему объектом, — скорее всего, единственным. Константность детского мировосприятия объясняются коммуникативные ситуации, повергающие взрослых в недоумение, а константность часто следует из того, что ребёнок попросту видит в каждом слове имя собственное. Ре-

ка — именно та, которая ему знакома. Мама — только его; когда соседская девушка говорит: «Мама», он уверен, что речь идёт о его матери, поскольку остальные — «тётя Галя» или вообще «незнакомая тётя». Город — место, о котором он слышал это слово, скорее всего, — то, где он живёт. Это потом выясняется, что город может быть и Москвой, и Барановичами, и Минском, и Киевом; но пока город — вроде имени собственного в его мировосприятии. Разумеется, реликты такого вида языкового мышления могут проявиться и в школе — по мере овладения ребёнком тайнами и возможностями языкового поведения.

Пятилетний мальчик слышит от отца: «Мама читает» (та, действительно, сидит на диване с раскрытой книгой в руках). Он подходит к матери и, постояв возле неё несколько секунд, удивлённо интересуется:

— *А почему ты не читаешь?!*

Он уверен, что «читать» можно только вслух, как он привык (константность), ведь мама временами так и говорит: «Давай я прочитаю!», взяв книжку Чуковского или Барто. Поэтому образ уткнувшейся в книгу требует для него какого-то другого слова, но никак не «читать».

— *А у тебя автобус какой? — спрашивает девочка у отца.*

— *У меня нет автобуса...*

— *А ты говорил: «Я — на свой автобус...»*

Метонимический перенос «рейс → автобус» ускользает от сознания пятилетней дочери; она уже украшает фантазиями «папин автобус», пока не выясняется, что именно отец имел в виду.

Обретение коммуникативных навыков ребёнком — длительный процесс, тормозящийся особенностями так называемой эгоцентрической (моноцентрической) речи, сбивающей с толку какими-то усвоенными ранее и вполне закрепившимися ассоциациями. Их происхождение таково.

1. Константность восприятия и словоупотребления.
2. Монономинативность, заставляющая относиться к слову как к имени собственному.

3. Зависимость употребления слова от аудиального или визуального контекста, в котором оно было воспринято впервые, что нередко приводит к расхождению «слова-для-ребёнка» с его стандартным словарным значением.

Все эти качества иллюстрируются случаем, произошедшим на выборном участке, где ребёнок, комкая обёртку от шоколадки, неторопливо подошёл к урне, куда опускают бюллетени, и выбросил туда обёртку.

— Ты что делаешь? — мать ухватила его за руку, но было поздно.
— Кидаю... Бумажку... В урну.

Слово «урна» имело для него один смысл, и, услышав это слово на участке для голосования, использовал, по его убеждению, урну в соответствии с её назначением. Вспоминается, как в подмосковном академгородке накануне выборов на мусорных ящиках появилась надпись «Урна для голосования»: вероятно, для таких вот ребятисшек, не привыкших к тому, что слово может быть многозначным.

Тот же малыш пришёл в ужас, когда родители, стоявшие с ним на остановке, не могли дождаться автобуса, и мать предложила, глядя на шоссе:

— Пойдём поголосуем!
— Ты что? — удивилось дитя. — Мы не успеем!
— Как раз наоборот: сядем в машину и доберёмся как надо!

Ребёнок не понял ничего. «Голосовать» значило для него идти на соседнюю улицу, куда две недели назад они ходили на избирательный участок ... «голосовать»: кидать в урну (он теперь знал, что это такое) какие-то бумаги. Но почему матери вместо того, чтобы ехать к родственникам, пришло в голову идти непонятно куда, теряя время?

Ребёнку было ведомо лишь одно значение слова «голосовать», ставшее для него стойким ассоциативным контекстом всех последующих употреблений; вероятно, «якорем» выступила взрывоподобная реакция матери, увидевшей, как сын кидает ненужную бумагу в избирательную урну. А теперь она

хотела остановить одну из проходящих машин (мать называла это словом «голосовать»), чтобы отправиться на ней в путь.

Многозначность слова в традиционном употреблении — самое серьёзное коммуникативное препятствие в диалоге ребёнка и взрослого. «Значимость слова, — пишет О.Э. Мандельштам, — можно рассматривать, как свечу, горящую изнутри в бумажном фонаре, и обратно, звуковое представление, так называемая фонема, может быть помещена внутри значимости, как та же самая свеча в том же самом фонаре» [1, с. 66]. Объединение знакомого звукового представления (когда читать ребёнок ещё не умеет) и абсолютно нового смысла («значимости») — революция в духовном мире подрастающего человека. Но прежде чем она произойдёт, имеет место диссонанс, разрушающий почти оказавшееся стереотипным общение ребёнка со взрослым. Для того чтобы учитель (и тут речь уже о школьном педагоге, причём работающем в самых разных классах) оказался понятым, ему важно регулировать употребление таких категорий, как омонимы и омоформы, исключая возможную двусмысленность их понимания.

— С дачи? — спрашивает взрослый у знакомого. Ребёнок, сын-второклассник, это слышавший, начинает крутить головой: «А зачем ему сдача?»

— Это стекло, — объявляет мать дочери, призывая повесить подсохшее бельё на верёвку. «Где ты видишь стекло?» — недоумевает та.

Каламбуры, да и только! Между тем и родители, и воспитатель, и впоследствии школьный учитель окажутся в глупом положении, если не учтут, что обычному, стандартному слову ребёнок может придавать своё значение, сложившееся и утвердившееся в его координатной системе. Например, в миг, когда он смотрел на некий объект, а слышал то, что никак к этому объекту не относилось. Такая ассоциация является результатом зрительно-слуховой интерференции. «Якорь»? Или смещение ракурсов восприятия? Имеющиеся примеры вновь относятся к дошкольному возрасту, но это не означает исключения реликтов такого явления у школьников.

Девчушка трёх с половиной лет смотрит на гирлянду изоляторов, какими «украшена» мачта электропередачи. Смотрит, уверенная, что идущая рядом мать «подключена» к её, дочери, ракурсам и углам зрения, — а потому никуда не показывает, просто разглядывая незнакомый предмет.

— *Что это такое?*

— *Деньги*, — слышит девочка: мать, поглощённая пересчитыванием оставшихся после магазина купюр, менее всего готова выяснять, что имеет в виду ребёнок.

— *Это — деньги!* — объясняет потом девочка ровеснику, шагая с ним возле линии электропередачи. Объясняет уверенно, не сомневаясь в том, что «это» так называется.

В данном случае налицо интерференция каналов восприятия и семиотического означивания, при которой зрительные ракурсы матери и дочери оказались различными, и знак, требуемый ребёнком («Что это такое?»), не соответствовал денотату.

Ребёнок пяти лет оказался в квартире соседки. Он спрашивает, показывая на моток проводов, прикрепленный к вешалке:

— *А это что?*

— *Шинель*, — слышит он от хозяйки, уверенной, что мальчишка спрашивает о том, что висит на крючке. Не знакомый со словом «шинель» ребёнок кивает и заявляет:

— *А у нас он тоже есть... Шинель... Бабушка его делает, когда складывает пылесос!* — Он имеет в виду моток проводов, но ему приходится объяснять собеседнице это долго и обиженно, подбегая к вешалке и показывая на объект.

Ещё пример.

— *У него красная электричка!* — объявляет матери трёхлетний ребёнок, указывая на трамвай. Что он имеет в виду? Не перегрелся ли, случаем?

— *Это не электричка*, — поправляет мать, — а трамвай. И не красная, а жёлтый. А «у него» — это как?

Тот отвечает удивлённым взглядом: когда он показал на точно такой же предмет, поднимающийся над крышей проходящего поезда, то услышал от отца: «Электричка». С тех пор это слово стало для него обозначать токоприёмник: именно такой он увидел на трамвае, о чём и сообщил матери.

Аналогичное случается, когда в поиске недостающих лексических обозначений ребёнок, указывая на лавочку у дома, слышит: «Подъезд». Спрашивая о том, как называется бетонное сооружение возле железной дороги («А это что?»), слышит название станции: «Маленковская», — и с того момента это слово становится в его семиосистеме знаком, обозначающим любую станцию. Дело в том, что объединяющая роль слова, непривычная для детского сознания, тут имеет свои нюансы: от попытки подобрать обозначение для каждого объекта, воспринимая любое слово как имя собственное, — до совершенно неожиданных аналогий и параллелей, вроде «Мама принесла ещё один Лермонтов» (такой ответ, «Лермонтов», он получил, спрашивая о книге, стоящей на полке, и теперь употребил слово вместо понятия «книга»). Речь не о родовом или видовом. Взрослому, для того чтобы быть понятным, необходимо знать ассоциативную специфику речевого мышления ребёнка. Задача эта, при всей её очевидности, трудновыполнимая. И в школе подобные «индивидуальные смысловые контексты» нередки; их минимизация — задача, следующая из требования педагогической самореализации учителя.

Девочка трёх лет интересуется у отца:

— *А это что? — указывая на антенну, появившуюся на крыше деревенского дома.*

— *Гроза*, — отвечает отец, проследив за движением руки ребёнка: дочь указывает как раз на тучи, собирающиеся за деревней. Они и на самом деле удивят кого угодно: небо заволокло грязно-синим мраком, всё вокруг словно онемело, вот-вот хлынет дождь...

Нужно ли удивляться, что через какое-то время девочка, ещё постигающая «взрослый» круг понятий, увидев такую же антенну,

только больше, над подъездом своего дома, уверенно комментирует, обращаясь к матери:

— *Какая большая гроза!*

— *Ты что?* — не может понять мать. — *Небо чистое, солнышко светит. Откуда гроза?*

— *А вот,* — девочка уже несколько неуверенно указывает на антенну, переводя взгляд на остановившуюся в недоумении мать.

Интерференция двух векторов восприятия — детского (на что указывает ребёнок) и взрослого (что видит в настоящий момент взрослый, пытаюсь понять) — частая причина и нашей коммуникативной несостоятельности, и странных названий, которые дети дают обычным, как нам кажется, предметам. Ребёнок не «ошибается»: в его сознании предмет (объект, денотат) однажды оказывается ошибочно связанным с обозначением другого — и речь тут нужно вести не о чьей-то вине, а о коммуникативном барьере, который преодолим вполне: в процессе педагогических наблюдений, изучения вопросов эгоцентрической речи детей, в ходе постижения непростых нюансов эгоцентрического мышления. □

Литература

1. *Мандельштам О.Э.* Слово и культура. — М.: Советский писатель, 1987.

Literatura

1. *Mandelstam O.E.* Slovo i kul'tura. — M.: Sovetskij pisatel', 1987.