

УДК 159.9.01

М.В. Хозиева

Именованье в контексте детского развития: норма и аномалии

Аннотация:

Анализируется развитие именованья в детском возрасте в норме и аномалии. Последовательно представлены разные подходы к исследованию словотворчества, выделены этапы развития именованья в онтогенезе.

Ключевые слова: словесное творчество, именованье, метафора

Об авторе: Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: aniram_h@mail.ru

Именованье является одной из линий развития мышления и речи; именно на нем достаточно ярко прослеживается тот самый основной прогресс в развитии мышления, который Л.С. Выготский и А.Р. Лурия в свое время связывали с переходом «от первого способа употребления слова как имени собственного к способу второму, когда слово является знаком комплекса, и, наконец, к третьему, когда слово является орудием или средством для выработки понятия» [2, с. 107]. Так осуществляется постепенное овладение средством именованья, или, как писал Выготский [1], относительно понятия в целом: происходит объединение и обобщение отдельных предметов по различным основаниям, упорядочение и систематизация всего непосредственного опыта ребенка.

В близком нам по духу исследовании М.В. Самойловой [8], посвященном развитию понимания и порождения метафоры у школьников, было показано, что в ходе спонтанного развития мышления и речи ребенка обнаруживаются ведущие (развивающиеся в данный момент) умственные действия, которые впервые становятся доступными для ребенка, находящегося на той или иной ступени развития. К таким действиям относятся: ориентировка в смысловом подтексте, интерпретация, различение формальных и содержательных признаков метафоры, развертывание различных вариантов значений при сопоставлении фразы со словесным или бытовым контекстом, создание метафоры по

анalogии и самостоятельное конструирование метафоры и/ или особой формы контекста. Кроме того, ее исследование подошло в ходе целого ряда экспериментов к анализу своеобразия развития понимания и постижения метафоры на разных этапах онтогенеза. Важным выводом стало утверждение о существовании на разных этапах онтогенеза определенного предела для проявления той или иной формы метафоры, преодолеваемой различными формами опосредствования. Метафора входит в зону ближайшего развития ребенка; однако существует относительный предел, когда метафора определенного вида остается недоступной ребенку того или иного возраста для понимания и/ или конструирования даже при различных уровнях опосредствования.

Онтогенез метафоры продиктован сменой форм классификации языковых и предметных явлений. Поэтому метафора, как и обычное слово, проходит путь становления от простых форм к сложным, от неосознанного перенесения сложившихся обобщений из контекста в контекст к осознанно выстраиваемому переносу и созданию семантически сложных форм обобщения. Таким образом, понимание разности осмысления мира ребенком в том или ином возрасте, а также разности средств, вовлекаемых в это осмысление – значимая задача для исследования развития метафорических обобщений и суждений [8]. Особый интерес в связи с этим представляют такие феномены как **словотворчество** и **именование**.

В период овладения речью появляются у детей «неологизмы», которые привлекают внимание исследователей на протяжении двух веков. К примеру, И.А. Бодуэн де Куртенэ [15], записывал речь своих детей в течение многих лет и настаивал на необходимости изучать разнообразные факты детской речи, полагая, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние языка.

По мнению Ф. де Соссюра, в истории любой инновации отмечается всегда два момента: момент появления ее у отдельных лиц и момент превращения инновации в факт языка (когда она принимается всем языковым коллективом). При этом на каждом шагу встречаются и недолговечные новые комбинации, которые не принимаются языком; именно ими зачастую изобилует детская речь, поскольку «дети еще недостаточно освоились с обычаем и не поработаны им окончательно» [9]. Все эти новообразования, по Соссюру, вполне правильны, и объясняются они так же, как и принятые языком.

Особую роль авторских неологизмов в творчестве детей отмечал Н.А. Рыбников [7]. К продукции словесного творчества, помимо детских сочинений, он относил также и создание ребенком отдельных слов, словообразований, возникающих в силу подражания

взрослым. Такие исследователи как В. Штерн, Г. Компейэрэ, К. Чуковский, И.М. Соловьев отмечали, что речевая творческая активность максимальна у детей в возрасте 2-3 лет и практически полностью исчезает к 5-6 годам. По Н.А. Рыбникову, на эту активность сильное угнетающее влияние оказывает стереотипная фразеология плакатов и афиш. Начиная с 2-3 лет ребенок либо сам изобретает звуки и слова, а смысл, в произнесенные без всякого намерения слова, вкладывают родители, либо изобретает слово и одновременно с этим устанавливает его значение, либо употребляет и толкует слова взрослой речи по-своему, со значением, отличным от такого во взрослой речи [11].

Б.П. Китерман высказывал прямо противоположную точку зрения на способность ребенка изобретать слово и одновременно устанавливать его значение, указывая на то, что у ребенка первых лет жизни (1-3 года) полностью отсутствует самостоятельное изобретение слов [11]. Л.В. Щерба рассматривал детские речевые новообразования как специфические разновидности так называемого отрицательного языкового материала и считал, что факты детской речи можно использовать для констатации тенденций изменения языковой системы [14, 17].

К.И. Чуковский [15], наблюдая за развитием детского языка, удивлялся тому, как ребенок использует сложную систему методов, при помощи которых ему удается в короткое время овладеть своим родным языком во всем его многообразии. И хотя овладение речью, по Чуковскому, происходит под непосредственным воздействием взрослых, и ребенок в своем словотворчестве копирует взрослых, постижение родного языка является одним из величайших чудес детской психической жизни. Двух-трехлетние дети, отмечал Чуковский, обладают таким сильным чутьем языка, что создаваемые ими слова метки, изящны и естественны, при этом часто ребенок изобретает слова, которые уже есть в языке. Считая словесное творчество одним из самых удивительных феноменов детства, автор писал, что мозг ребенка совершает огромную работу по классификации суффиксов по разрядам и рубрикам, по координации знаний; однако «если бы наши слова были созданы по какому-нибудь одному прямолинейному принципу, детские речения бы не казались бы нам такими забавными, они нередко «вернее» грамматики и «поправляют» ее [15, с. 82]. Исчезновение же лингвистической гениальности к восьми годам, по Чуковскому, происходит в связи с отсутствием надобности в ней: к этому периоду ребенок уже полностью овладел основными принципами родного языка, а многие неологизмы в раннем детстве нередко свидетельствуют лишь о его неспособности освоить на первых порах те или иные отклонения от норм грамматики.

А.Н. Гвоздев [4] также исследовал собственное творчество ребенка в освоении им родного языка. Он отмечал, что любое создание своих собственных слов так или иначе связано с усвоением языка. То, что ребенок свободно использует морфологические элементы родного языка, само по себе не свидетельствует о какой-то особой самостоятельности и самобытности в создании отдельных форм; это, по Гвоздеву, сходно с оперированием отдельными словами при конструировании предложений. Все это свидетельствует об отсутствии слепой подражательности, рабского следования за образцами – ребенок свободно конструирует формы, свободно манипулируя определенными элементами, исходя из их значений. Еще больше самостоятельности необходимо при создании новых слов, т.к. в этих случаях создается новое значение; «для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы и явления, находить их характерные черты. Меткость детских наблюдений и художественная яркость многих детских слов общеизвестны; они, действительно, очень близки к тому речетворчеству, которое практикуют художники слова. Поэтому здесь имеет место настоящее творчество, свидетельствующее о языковой одаренности детей. И по своим формам детские новообразования целиком совпадают с новообразованиями поэтов и писателей, так как и те и другие пользуются одними и теми же морфологическими ресурсами русского языка» [4, с. 466]. Факты детского словотворчества свидетельствуют, во-первых, об аналитичности восприятия ребенком речи взрослых и, во-вторых, о формировании определенных языковых (грамматических) обобщений [10]. Легкость, с которой создаются новые слова, объяснима, по мнению Гвоздева, свободным использованием продуктивных морфологических элементов языка. Однако со временем словесное творчество угасает, причиной чего является стремление целиком и полностью слиться в отношении речи с той социальной средой, в которой ребенок вращается [4].

С.Н. Цейтлин [14], анализируя виды словесных инноваций, отмечала, что детские речевые инновации могут быть сопоставлены с другими видами слово- и формотворчества: окказионализмами художественной речи, ненормативными словами и формами разговорной речи взрослых, неправильностями в речи изучающих неродной язык. Однако, в отличие от стремления к ломке привычных стереотипов, усилению экспрессивности при окказионализмах, в отличие от ошибок иностранцев и т.д., детские инновации связаны с особенностями усвоения родного языка. И самым удивительным и ценным качеством в детских инновациях, по мнению Цейтлин, является постоянство в отклонениях от нормы: «Если языковые правила с таким завидным постоянством нарушаются разными детьми

одинаковым или почти одинаковым способом, значит, должно существовать **правило для нарушения правил**» [14, с. 167].

А.М. Шахнарович [16] отмечал, что словотворчество проявляется в разного рода образованиях, отличающихся от общепринятых: переосмыслении ребенком слов взрослого языка, своеобразном осмыслении, переименовании слов, некорректных с точки зрения норм взрослого языка словосочетаниях, самостоятельно сконструированных ребенком из существующих морфологических элементов.

Если развитие понятия, словотворчества, метафоры было тщательно исследовано в психологии, то *именование* как сюжетообразующий компонент в большей степени представлено в философии и филологии, что касается детской психологии, то специальных исследований онтогенеза именования в узком смысле слова (в эволюции значения имени собственного) мы не встретили. На наш взгляд, можно выделить две основных и пересекающихся плоскости исследования овладения ребенком именем собственным: это овладение в контексте непосредственного речевого бытия ребенка и овладение в контексте становления словотворчества. Что касается онтогенеза именования, то, забегаая вперед, отметим, что в ходе наблюдения за развитием именования в условиях спонтанности и формирования, мы попытались выделить несколько этапов развития собственного именования.

Первый этап можно назвать *досинкретом*, когда знания об имени как такового нет, имя слито с конкретным человеком, с конкретной ситуацией. Предыстория именования на данном этапе такова: в год социальная ситуация развития ребенка распадается, и там, где было одно симбиотическое целое, появляется двое – взрослый и ребенок, а между ними посредником становится предметная деятельность, которая опосредуется в том числе словом, пусть даже поначалу автономным. Среди автономных слов слова, обозначающие родовую принадлежность (*баба, мама, деда, папа* и т.д.) и имена собственные являются на втором году жизни, пожалуй, единственными средствами, с помощью которых ребенок вполне понятно для окружающих может представлять действительность. Симбиотическая ситуация на первом году жизни делает свое дело: у взрослого и ребенка появляется общий знак, представляющий собой не автономное слово, а слово, закрепленное в культуре – имя. И хотя эта культура пока ограничена семейными рамками, и имя имеет «собственнический» характер, т.е. жестко детерминировано ситуацией, именование является одним из первых шагов к распаду симбиоза, породившего этот первый знак. Постоянное обращение к ребенку по имени в разных вариациях, включение ребенка в своеобразный диалог: «А чьи

это ножки? Дашины», «А кто у нас плачет? Даша? Да, это Даша», «А кто у нас есть хочет? Даша? Дашенька!» и т.д. способствует постепенному выделению себя и взрослого.

Именованное собственное (даже если оно есть достояние пассивного словарного запаса) является важным моментом в психическом развитии ребенка, поскольку имя позволяет приблизиться к качественно новому этапу обобщения – есть люди, отличающиеся не только по функциям (*баба* моет, *мама* кормит, *папа* ходит на работу и т.д.), но и по именам (*баба* не просто *баба*, она *баба Галя*, *мама* не просто *мама*, она может быть *Мариной*, а сестру почему-то называют так же, как и *бабу – Галей*) и т.д. Иными словами, расширяется знание ребенка о социальном пространстве, которое на каждом этапе развития ребенка выступает то на первый план, то на второй, но всегда остается главным, поскольку даже предметная деятельность при всем ее потенциале не может быть освоена без взрослого.

Ближе к двум годам, но здесь дело не в физическом возрасте, а в опыте речевого взаимодействия с близкими взрослыми, ребенок постепенно переходит на следующий этап именованного, который можно назвать *синкретом*. Происходит *открытие имени*, ребенок начинает понимать, что у каждого человека есть имя, однако оно все еще остается особым знаком, свойством, характеристикой, неотъемлемой частью конкретного человека, и ребенку, в силу неразвитости обобщения достаточно сложно понять, как это так: его именем называют другого человека. Целый ряд примеров называния себя именем в 2-3 летнем возрасте, описан К.И. Чуковским, М. Кечки и др. В исследованиях М. Кечки было показано, как появляется отграничение, отгораживание своего «Я» от «Другого» и от предметов путем противопоставления. Ребенок выражает разницу, или тождество между собой и другими лицами, которые находятся в общей ситуации. В результате ребенок становится способным не только воспринимать себя как «дискретное» самостоятельное «существо», но и обозначить себя местоимением «Я» [5]. К. и В. Штерны [18] описали, как происходит появление местоимения «Я» в зависимости от наличия в семье других детей. Л.Ф. Обуховой [5] было замечено, что словесное обозначение (знаковое обозначение) тождества или различия в позициях, которое возникает в ситуации сообщения другому, позволяет ребенку относиться к ситуации не диффузно, а дифференцированно, говорить и действовать со своей позиции, при этом называть себя не по имени, а местоимением «Я». Как только ребенок начинает видеть себя в «Другом», он видит себя самого, появляется феномен «я сам».

На этом *этапе* начинается преодоление эгоцентризма в именовании, возникают

вопросы «А как тебя зовут?», «Как зовут эту девочку?», «Как его зовут?». Если чуть ранее ребенок недоумевает по поводу того, что его именем называют другого ребенка, то ближе к трем годам ребенок сначала спрашивает: «Ее тоже зовут Дашей?», а затем уже утверждает: «Девочку тоже зовут Дашей». Наряду с освоением «именного» запаса ребенок начинает именованье игрушек (и чем больше опыт общения, чем богаче социальная ситуация развития, чем больше словарный запас, тем больше возможностей у ребенка для именованья). Как правило, куклы, мишки, зайцы называются именами значимых близких и знакомых людей. При этом разные куклы могут именоваться одинаково. Естественно, ребенок не задумывается над смыслом имени, его привлекает сам процесс наименования. Самостоятельное желание именовать приходит в результате только сотрудничества со взрослым, в ходе постоянных расспросов взрослым относительно того как назвать ту или иную куклу. Таким образом происходит постепенное овладение средством именованья, или, как писал Выготский относительно понятия в целом, происходит объединение и обобщение отдельных предметов по различным основаниям, упорядочение и систематизация всего непосредственного опыта ребенка [1].

Следующий этап мы назвали *этапом «игрового» имени*. В эпоху развитой сюжетно-ролевой игры начинается игра с именем. Ребенок, осваивая «именные» эталоны (имя собственное, имя собственное ласкательное, уничижительное и т.д., отчество, фамилию, прозвище, клички и др.), выработанные в культуре, пытается перенести средство именованья в игру, т.е. пробует осваиваемое средство в другом контексте. Например, появляется игра в чужое имя: ребенок называет себя чужим именем, пробует примерять его в разных ситуациях, при этом каждый раз давая понять взрослому условность этого именованья, что еще раз подтверждает появление у ребенка умения видеть «Другого», и в «Другом» – себя. Помимо примеривания чужого имени, наблюдается и изобретение «автономного» (понятного или «известного» только ребенку) имени, которое носит совершенно неосознанный характер, хотя ребенок и пытается объяснить (если, конечно, его спросить) происхождение данного имени. Например, Д. (5 лет) в ходе игры в семью изобрела свое имя *Лошан*, которым нарекла воображаемого отца нескольких партнеров (взрослых) по своей игре, в результате получились: *Оля Лошановна, Настя Лошановна, Ира Лошановна*. Как видно, грамматическое сочетание имени и отчества пока еще не полностью освоено, хотя родственная принадлежность уже понимаема.

Другим изобретением девочки стали «автономные» фамилии, которые никогда не звучали в кругу ее общения, например, *Настя Закританова, Ира Косногава, Катя*

Пулехосова, но по своей грамматической структуре были аналогом фамилии, при этом ребенок старался создать многосложные фамилии; происходило это все во время игры в певцов, актеров, которых надо было объявлять перед «выходом на сцену», либо во время игры в школу, и надо было вызывать учеников к доске. Понятно, что в силу отсутствия богатого именованного тезауруса и отсутствием времени на размышления по поводу именованного, ребенок называл те «фамилии», которые в первую очередь приходили ему в голову. Примерно в это же время ребенок изобретал «иностранные» имена, типа *Маргарен*, *Звездонег*, *Костисон* и др., которые, по сути своей были контаминацией либо каких-то слов, их частей, имен, их частей. Например, *Маргарен* – от *Маргарет*, *Звездонег* – звезда и образованное от нога, *Костисон* – от имени *Костя* и слова *сон*. На последнем этапе было изобретение иностранной клички игрушечных собак и кошек: *Басси* (и образованные от него – *Баська*, *Басик*), *Лорри* (и образованные от него – *Лорис*, *Лорька*) и т.д.

Если следовать Выготскому, данный этап можно было бы назвать еще этапом псевдопонятия, когда образуются имена, которые по своему внешнему виду (грамматической форме) совершенно совпадают с именами собственными, но по условиям своего возникновения и развития являются комплексом. Однако любопытным является тот факт, что если изобретение имени собственного в старшем дошкольном возрасте есть некое экспериментирование с языком, то переименование знакомых, конкретных предметов детям дошкольного возраста удается с трудом, что подтверждается целой серией исследований Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Г.А. Готовой и др.

Показательным является пример именованного детьми пяти лет, наблюдаемый нами в ходе одного из занятий в рамках проекта «Сказка» [12]. Детям предлагалось вспомнить героев сказки «Кот в сапогах» и придумать им имена (для этого в процессе чтения сказки руководитель акцентировал внимание на описании героев и на диалогах). В результате дети оставили имя Маркиз Карабас, мотивируя это тем, что «У нас уже есть для него имя, а если будет другое, то будет другая сказка», но придумали имена принцессе: Красивая Принцесса, Красавица, Красивая Женщина, Красавица-Хорошица (вероятно, исходя из образного представления героя). Затем придумали имена королю: Король, Король-Хорошодец; имена людоеду: Мышь, Огромная Мышь (что объясняется сказочным сюжетом). Иногда дети путали героя предложенной сказки Людоеда с героем другой сказки Бармалеем. После просьбы объяснить, кто такой людоед, и совместного разбора слова «людоед», дети предложили имена: Всеяд, Кошкоед, Собакоед и т.д. (вспоминая все, что можно и нельзя съесть нехорошему герою). Увлечшись такой игрой, дети стали

переименовывать всех героев. Все сначала стали кошками, потом Кота в сапогах назвали Собакой («Потому что это не простой кот!»), потом всех героев назвали собаками, изменяя лишь суффиксы: Собака. Собачка, Собакок и т.д. Затем дети «примеривали» героям имена всех предметов вокруг: Телефонка (телефон) и др. после просьбы придумать принцессе настоящее «принцесское» имя, королю – «королевское», людоеду «людоедово», коту – «кошачье».

Данный эксперимент показывает, что ребенок в возрасте пяти лет поначалу достаточно прочно привязан к стереотипам именования, выработанным в процессе знакомства со сказкой. Ему очень сложно оторваться от конкретного героя и от его имени, принадлежащего только ему, но при определенных формирующих условиях ребенок может выйти за пределы знакомого. При этом изобретение «автономного» имени собственного в ходе игры, о котором мы писали выше, наводит на мысль о том, что там, где речь идет об именовании некоего абстрактного человека, и обязательно в игровой ситуации, ребенок легче идет на изобретение «автономного» имени собственного, нежели переименование хорошо знакомого человека или же сказочного героя. Равно, как и переименование хорошо известного предмета, героев и конкретных людей поначалу вызывает у детей замешательство. Однако условность игрового контекста позволяет преодолеть эти стереотипы. Аналогичная динамика именования: от известного имени конкретных людей к изобретению имени «автономного» (или иностранного) и далее к именованию как сюжетообразующей интенции - достаточно ярко прослеживается в контексте словотворчества.

В онтогенезе словесного творчества, на наш взгляд, точно так же, как и в онтогенезе речи, можно выделить этап, на котором происходит изобретение собственного слова. Однако здесь речь должна идти уже не об освоении морфологии, не о переименовании слов, а о создании своего определения. Иными словами, на определенном этапе развития словесного творчества ребенок понимает, что текст должен быть «красивым», но поскольку «автор» еще не владеет средствами выразительности, он только «пробует» их, т.е. делает попытки изобрести свое «выразительное» слово.

Например, в устном словотворчестве пятилетнего ребенка нам встретились такие выражения: *«И была у них такая чудная жиль»*; *«Я запостелила и пошла завтракать»*; *«И сказала я: «Ты осторожнее с моим гномиком, он козлявый»*. На просьбу взрослого объяснить, что означает то или иное слово, и почему были использованы такие слова, были получены следующие ответы: *жиль* – это жилье, *запостелила* – застелила постель; *козлявый*

– сердитый (ребенок соединил слова козел, сердитый и рогатый), а использовались они потому, что «так красивее». А при пересказе сказки «Кот в сапогах» ребенок изобрел слово «доблезистый»: *«Кот говорит, ты скоро разбогатеешь, станешь доблезистым»* На просьбу пояснить слово, ребенок сказал, что это те, «кто добрый и у него много золота», а правильнее, это «доброзолотистый». Аналогичную ситуацию мы наблюдали при освоении ребенком стихотворчества: овладение ритмом происходило с одновременным изобретением своего слова, для того, чтобы эта рифма получилась, например: *«Вот и ждет этот кот, этот рыжий талатот»*, или *«Ходит Мишка, ищет плишку»*. Свои поиски ребенок пытался объяснить тем, что стихотворение тогда получается красивым, плавным (здесь, имелась в виду мелодичность стиха, которая никак не удавалась без изобретения собственного слова).

Как мы видим, отличие от словотворчества в контексте освоения речи в данном случае состоит в том, что «выразительное» слово было включено в контекст словотворчества, и ребенок уже сам ставил перед собой задачу сделать текст «красивым». При этом социальная ситуация развития способствовала развитию его словотворчества (родители создавали условия для словотворчества, сочиняя вместе с ним, поощряя его стремление сочинять, писать и т.д.). При таких обстоятельствах детские неологизмы в словотворчестве являются началом ориентировки в средствах выразительности (в отличие от деривации – словотворчества – в поэзии).

Необходимость исследования словотворчества и именования у детей с нарушениями в развитии вызвана несколькими основаниями. С одной стороны, раскрытие онтогенеза детского словесного творчества в норме подводит к необходимости аналогичного исследования у детей с нарушениями в развитии. И дело не в сравнительном анализе всех обстоятельств данной деятельности. Каждая частность словесного бытия представляет особую ценность для осмысления всей картины онтогенеза детского словотворчества, что, в свою очередь, позволяет показать, по Выготскому, «как единые по существу, принципиально единые законы развития ребенка получают свое конкретное, специальное выражение в приложении к отсталому ребенку» [3, с. 287].

С другой стороны, исследование словотворчества в патологии неизбежно подводит к сформулированному Л.С. Выготским закону: «всякая высшая психологическая функция в процессе детского развития появляется дважды, сперва как функция коллективного поведения, как организация сотрудничества ребенка с окружающим, затем как индивидуальная функция поведения, как внутренняя способность деятельности

психологического процесса в узком и точном смысле этого слова» [3, с. 294]. В связи с этим важным является обозначение особенностей совместной деятельности, поскольку коллективное поведение есть источник возникновения совершенно новой формы поведения, возникшей в исторический период развития человечества и представленной в структуре личности в качестве высшей психологической функции [3]. Однако то, что для нормального ребенка является вполне естественным и закономерным, для ребенка с патологией представляет определенную трудность. Умственно отсталый ребенок «настолько отличается по интеллектуальному уровню от других детей, что происходит его выпадение из детского коллектива, и либо он развивается вне детского коллектива, либо, что бывает чаще, линия его развития в коллективе, линия развития социальной стороны его поведения становится резко замедленной, однообразно тягучей, в связи с тем, что его продвижение наталкивается на трудности из-за его слабоумия» [3, с. 218].

В данной статье мы не ставим своей задачей детальное рассмотрение всех психологических случаев и анализ всех происходящих в рамках проведенных нами исследований метаморфоз. В описываемом исследовании принимали участие учащиеся специальной коррекционной школы города С.: 11 подростков в возрасте от 12 до 15 лет и 8 младших школьников в возрасте 9-11 лет с диагнозом олигофрения в степени дебильности.

С обеими группами в течение двух лет проводился модифицированный (в зависимости от особенностей группы) проект «Сказка» [12]. Общая задача при работе с этими детьми состояла в раскрытии потенциала их зоны ближайшего развития.

В ходе претеста (рассказ по картинке) все подростки смогли дать имена героям, изображенным на картинке, при этом животным давались имена людей, в частности, своих одноклассников, и только в одном случае использовались клички животных, например, Найда, Гретти, Щип, Джери. Дети в принципе уловили основной смысл картинки: лисята бегают, однако все рассказы носили описательно-событийный характер (т.е. перечислялись действия лисят). В нескольких случаях можно было увидеть попытку ввести сказочный зачин «жили-были», однако дальнейшего развития сказочной композиции не наблюдалось. В качестве примера приведем одну из сказок Р. (13 лет): Название «Как лисята играли в догонялки». Имена – Вася, Маша, Полина, Тимофей. «Жили-были лисята. Они играли в догонялки. Один бежит, а все остальные догоняют его».

В отличие от группы подростков (где практически все дети называли своих героев), лишь некоторые младшие школьники именовали героев, а также называли свою «сказку». При этом, как правило, использовались имена из близкого окружения и не согласовались с

характерами героев, только в одном случае однократно использовалось прозвище (волк Колючка), которое в ходе повествования было «потеряно».

Освоение содержания проекта «Сказка» проходило в ситуации постоянного подбора руководителем проекта индивидуальных средств детям для обеспечения выбора и понимания ближайших целей и задач всеми участниками проекта на каждом отдельном этапе деятельности.

Одной из важных линий развития в проекте было освоение знаково-символической деятельности. Словотворчество, как и игра, при всем своем бытийности, имеет два плана – реальность и вымысел, контекст и подтекст. У детей же с нарушениями в интеллектуальном развитии семиотическая функция нарушена, и выход за пределы контекста затруднен.

Онтогенез словотворчества представляет собой развитие контекста и подтекста. На начальном этапе происходит синкретическое овладение контекстом, а мысленное производство субъектом именованного есть первый факт формирования подтекста. Именно поэтому особое внимание уделялось развитию именованного, для чего использовались разные средства: пиктограммы, изобразительное движение, бессловесное «рассказывание».

Пиктограмма, как ранняя единица письма, призвана была позволить подойти к слову как особому средству (в данном случае в словотворчестве), которое должно было опосредовать отношения ребенка и социальной ситуации развития, между контекстом и подтекстом. Вообще пиктограмма в ходе всех наших проектов по словесному творчеству является необходимым этапом в определении основных смысловых ориентиров и в планировании сюжетной линии сказки. В ходе проекта постепенно происходило освоение трудного для детей с умственной отсталостью средства. Если в начале проекта подростки с трудом принимали задачу изобразить героя с помощью символа даже при активной подсказке взрослого, то в конце проекта дети самостоятельно записывали сказку с помощью пиктограммы.

В качестве примера можно привести фрагмент одного из занятий, на котором подросткам в микрогруппах было предложено выбрать какую-нибудь сказку и нарисовать ее с помощью пиктограммы так, чтобы ее смогла прочитать другая группа. Сказка во всех группах выбиралась с помощью руководителя, после чего дети договаривались об определенном значке для конкретного героя. Далее каждый вносил свои предложения по поводу конкретного пункта сказки. Таким образом, участники проекта справлялись с поставленной задачей – выделяли существенный признак героя и его обозначение. Хотя это не получалось сделать с помощью слова, этап материализации плюс совместное

обсуждение позволили выйти за пределы конкретной детализации и ориентировки на значимые для субъекта стороны.

Младшие школьники также в начале проекта не могли самостоятельно выделить существенные признаки предмета для обозначения его знаком, но в отличие от подростков, младшие школьники в ходе проекта так и остались на уровне освоенных в группе стереотипов.

Безусловно, развитие пиктографического письма не проходило обособленно, оно естественным образом было включено в контекст словотворчества и, в свою очередь, способствовало появлению имени как особого знака. Пиктограмма и имя не есть последовательные явления в нашем случае, их развитие происходило параллельно, то опережающе, то запаздывающе относительно друг друга. Дело в том, что наши подопечные, несмотря на особенности интеллектуального развития, все-таки уже имели определенный социальный и культурный опыт именованя.

В ходе данного исследования были выявлены следующие особенности развития именованя: 1) индивидуальное именоване героя и определение его характера у наших подопечных было затруднено, что проявлялось в наличие пауз, уходов и отказах от задания; 2) у некоторых детей наблюдалась фиксация раз выбранного имени вне зависимости от определенного героя. Например, преобладающее большинство всех имен, придуманных Р., являются имена современных певцов, героев телесериалов, а также имена, производные от хрюканья (Хрюк, Хреп, Хри). Вообще все рассказы этой девочки вращались вокруг животного свиньи. К концу Проекта стали встречаться имена, образованные от слов-признаков героя (Обдергайка, Попрыгаец); 3) в ходе проекта в основном назывались знакомые имена (имена одноклассников, друзей, родственников) и не соотносились с предлагаемым руководителем проекта описанием характера героя; 4) некоторые дети чаще всего просто повторяли имена, уже названные одноклассниками; 5) как правило, дети затруднялись при выполнении задания дать новое имя определенному герою определенной сказки. Легче удавалось решение задачи описать героя по заданному имени (изобразить, показать) нежели в ходе развернутого описания дать подходящее название герою. В ходе проекта наблюдался переход именованя от безотносительного к выбранному содержанию к несколько ориентированному на поставленную задачу.

В качестве примера развития именованя в ситуации аномального развития можно привести еще один пример с К., родители которой обратились в консультацию в связи с отсутствием речи у ребенка. На момент обращения девочке было 5 лет 10 месяцев. По

данным медицинской карты, в 3,5 года впервые был поставлен диагноз РДА неясной этиологии, включая безречие, в 6,5 лет был поставлен диагноз - фокальная эпилепсия (локализация в затылочно-теменной области), задержка психоречевого развития и «детский аутизм со сниженным интеллектом на резидуальном органическом фоне». Работа проводилась в несколько этапов, на момент написания статьи в течение 9 лет.

На первом этапе для К. была разработана и реализована программа индивидуального сопровождения, направленная на развитие речевой, мыслительной и эмоциональной сфер деятельности через сюжетно-ролевую игру (в частности, ребенку предлагались сюжеты русских сказок). Наряду с индивидуальными занятиями К. на **втором этапе** периодически принимала участие в диадической сюжетно-ролевой игре на темы «дом», «магазин», «больница», «семья» и т.д. с мальчиком 4 лет. Кроме того, в паре с девочкой 8 лет²² проводился модифицированный проект «Школа». Занятия выстраивались в форме игры в школу, К. в паре с девочкой «готовила» помещение к занятиям (раскладывала карточки с названиями мебели), далее шло традиционное приветствие, после чего начиналась игра в школу. Как правило, занятия включали в себя не только разыгрывание школьных ситуаций и ролей (учителя и ученика), но и обучение чтению, письму и счету, знакомство с образованием слов (коза – козленок, мышь – мышонок) и т.д.

На третьем этапе (полгода) с К. проводились индивидуальные занятия по подготовке к школе, кроме того, девочка принимала участие в проектах «Сказка для дошколят»²³ и «Театр»²⁴, которые длились 45 минут каждый и следовали друг за другом с 10-минутным перерывом, а также ходила на живопись. Группа состояла из 6-7 детей без нарушений в развитии в возрасте 5-6 лет.

На четвертом этапе (два года) К. принимала участие в проекте «Неболейка»²⁵ (проект «Сказка для дошколят» был завершен на третьем этапе) в течение 4 месяцев. Кроме того, К. продолжала свое участие в проекте «Театр» в течение полугода, а индивидуальные занятия были продолжены автором статьи. В нашей индивидуальной работе с К. использовались задания (в основном в привычной логике проекта) из проектов по словесному творчеству (последовательно): «Сказка для дошколят» и «Театр», «Школа Винни-Пуха», «Книжонок».

²² На данном этапе работу в диаде с К. проводила Бобровникова А.С., а индивидуальную – Кудрявцева Т.В. под супервизией Хозиева В.Б. и Хозиевой М.В.

²³ Все проекты по словесному творчеству проводились Хозиевой М.В.

²⁴ «Сказку для дошколят» вела клинический психолог Чуприкова Г.С., а «Театр» - музыкант Зарипова С.Е.

²⁵ Проект проводился Редькиной А. под супервизией Хозиева В.Б.

Ход работы и динамика развития К. подробно описаны нами [13]. В данной статье особое внимание уделяется словотворчеству и именованию в ходе развертывания клинико-психологического сопровождения ребенка с нарушениями в развитии.

В работе с К. освоение метафоры имело пробный характер, в основном все сводилось к использованию простого сравнения и то только с помощью взрослого, осмысление «чужой» метафоры не принималось ребенком. Но, приняв задачу простого сравнения, К. переносила этот вид деятельности в другую ситуацию, например, дома она могла пытаться задавать близким те же вопросы, что были на занятии: «На что это похоже?». Практически на каждом занятии уделялось внимание «творческим играм», типа «на что это похоже? а почему? на что похоже дерево?», «подбери другой цвет» и т.д. Так осуществлялся поиск существенных оснований, по которым можно сравнивать предметы, признаки и явления.

К моменту **четвертого этапа** работы К. находилась на этапе именования, который мы называем *этапом «игрового» имени (4-6 лет)*. Восемилетняя К. зачастую использовала в своих «рассказах» имена и отчества знакомых ей людей, иногда даже называя героев животных именами знакомых, например, бегемотиха Галина, а с расширением круга общения увеличивался «именной» запас. Безусловно, именование происходило чаще всего с подачи взрослого.

На следующем этапе происходило изобретение «иностранных имен», а также использование имен из зарубежных фильмов или мультфильмов в разыгрывании «сцен» из родной действительности. Показательной в этом плане является «Сказка про девушек», которая сочинялась с помощью наводящих вопросов, структурировавших рассказ: кто жил-был? как их звали? что они любили? При этом К. рисовала портрет каждого нового героя.

Жили-были девушки²⁶. Их звали хлоичка, вингс, барби. Они любили ходить в школу. Им нравится учиться. В школе они пишут, читают, рисуют. А жасминка работает на компьютере. Она полиглот итальянский урок. Ектирина яквилина играет на фортепиано споза сон деспрецато²⁷. Большая даша поет. И она хорошо поет. Жасмин поет песню, а Вингс играет на барабане. Хлоя пошла в магазин. Она купила картошку, лук, горох, топленое молоко, хлеб, сыр. Она будет готовить борщ. Большая даша гуляет на улице потомушто холодно и заплакала. Аленушка любит играть на рояле моцарта бетховена чайковсигог. Подружку аленушки зовут блум. У блума рыжие волосы. Она играет на саксафоне.

²⁶ Орфография сохранена.

²⁷ Название арии.

Как видно из рассказа, К. уже освоила именование героев, но в тексте даже при постоянном напоминании она не пишет имена с большой буквы. Кстати, данная проблема была не единственной при письме. При достаточно быстром чтении текстов появилась проблема слитного написания всех слов, поэтому пришлось вводить новое средство: отделение каждого слова чертой или точкой, подчеркивание большой буквы в имени или кличке, а также четкое проговаривание того, что собирается К. написать. В конечном итоге К. отказалась от черты, оставив только проговаривание, а затем и вовсе одно предупреждение: «С большой, это имя».

Постепенно, на каждом занятии в ходе развертывания рассказа К. предлагалось дать имя герою, придумать кличку его животному, назвать место, где они живут, назвать свою сказку. Если с именованием людей не было проблем, то придумывание клички вызывало затруднения: животные носили либо имена людей, либо стандартные клички – Дружок, Васька. Нами был предпринят ряд попыток оттолкнуться в именовании от простого сравнения, от выделения какой-то характерной черты этого животного. Например, у котенка есть на ушке пятнышко, его можно назвать Пятнышком, или лошадь самая маленькая в табуне – тогда ей можно дать кличку Малышка, или у козленка звездочка на лбу – можно дать кличку Звездочка. В одном из своих «сочинений» К. самостоятельно назвала ежика Фурфуриком, пояснив, что ежик фыркает, а его подругу - ежиху Колючкой, сказав, что у нее колючки. В другом рассказе львенка назвала Улыбкой, потому что он смеется, а слонику Шапкой, потому что на голове у нее шапочка. Безусловно, для К. это очень важное достижение в развитии речи. Вообще, для нас каждая новая находка К. в сравнении, в подборе определения, в словообразовании, в именовании и т.д. являлись серьезными победами, но самое главное – К. уже могла переносить освоенное в ходе занятий в другую ситуацию, действовать по аналогии.

Помимо работы с именованием в контексте рассказа, К. предлагались задания на классификацию кличек (кошек, собак, морских свинок, ежей, лошадей и т.д.), классификацию имен (мужских и женских, полных и неполных, «ласковых» и «неласковых» и т.д.), на образование отчеств (женских и мужских) от мужского имени, на образование фамилий (от имен, например, Еленин, Павлов, Егоров и т.д.; от названий предметов: Гвоздев, Ложкин; от времен года: Летов, Зимин, Веснин, Осенин).

Одно из занятий было посвящено описанию родословной, а также установлению родственных связей: как звали бабушку – маму мамы? как звали дедушку – папу мамы? и т.д. В данный процесс была включена и мама девочки, к которой подопечная периодически

подходила и задавала вопросы по поводу семьи. Тема семьи и окружения является очень значимой для ребенка, поэтому мы на разных этапах обращались к ней, как самой понятной и близкой, а также поддающейся свободному раскрытию. Например, иногда К. могла свободно сформулировать мысль по поводу своей младшей сестренки: «З. плакала. Надо лечить. Болеет». Кроме того, в словесном творчестве обыгрывались некоторые семейные события.

В частности, для преодоления ритуала-рисования одних и тех же героев (или значимых людей) подопечной предлагалось подробно нарисовать и описать план дороги из дома; двигаясь постепенно по нарисованному самостоятельно плану, девочка шаг за шагом описывала события дня: *«Мы с мамой вышли из дома. Мы пошли на остановку. Сели на автобус. Мы поехали в «центр». - Что ты видела в окошко? - В окошко я видела людей, машины, деревья, лужи»* и т.д.

Кроме того, при планировании семейных поездок на занятия записывался маршрут: куда едет семья, из какого города в какой, на чем, сколько времени, «собирали» на листке бумаги чемодан, при этом для каждой вещи находилось обоснование: *«На улице еще зима, потому мы берем теплые вещи. Эти продукты испортятся, потому мы их не берем»* и т.д. К., приходя домой, действительно, самостоятельно собирала свой рюкзак в поездку, а в поездке собирала в свой «дневничок» билеты на разные мероприятия, приклеивала их и подписывала: *«этот билет в музей»* и т.д.

Сравнение нормы становящегося словотворчества и отклонений от нее указывает на место, занимаемое словесным творчеством в общей структуре общения и взаимодействия ребенка со взрослым, сверстником и окружающим миром. Если словотворчество по разным причинам еще не выполняет для ребенка функцию смыслопорождения и операционализации бытия, то его развитие невозможно охарактеризовать как «развертываемое опосредствование», а стало быть, как приобщение к культуре.

Безусловно, умственно отсталый ребенок «ограничен в своем естественном интеллектуальном развитии, в развитии мозга и вследствие этого не прodelьывает полностью культурного развития, которое становится для него возможным, как и для нормальных детей, лишь на обходных путях» [3, с. 267]. Особой областью, которая в наибольшей мере допускает выравнивание и сглаживание последствий дефекта и представляет наибольшие возможности для воспитательного воздействия, по мнению Выготского, являются высшие психические функции, возникшие в процессе исторического развития человечества и зависящие от коллективного поведения ребенка [3]. В связи с этим,

пожалуй, единственным выходом является создание особых культурных орудий, приспособленных к психологической структуре такого ребенка, или овладение «общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, потому что важнейшее и решающее условие культурного развития — именно умение пользоваться психологическими орудиями — у таких детей сохранено, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно» [3, с. 169].

Таким обходным путем, на наш взгляд, является проектное обучение словесному творчеству. Именно проектное обучение словесному творчеству детей с разными траекториями развития представляет собой особую форму познания действительности и способствует созданию определенной системы ориентиров, относительно которых должно происходить развитие. По сути, в ходе такой специально организованной деятельности происходит освоение нового для ребенка бытия, и словесное творчество становится тем самым способом бытия, который как мостик связывает ребенка с жизнью. В данном случае словесное творчество предлагается извне как средство, при этом ситуация необходимости словесного творчества создается искусственно. Однако опосредованность этого «предложения» извне позволяет естественным образом ребенку принять на определенном этапе данный вид деятельности и использовать его в качестве (безусловно, не единственного) способа освоения себя и другого. Сложнее дело обстоит с детьми с нарушениями в интеллектуальном развитии, которые в силу специфики своего развития не могут в течение продолжительного времени принять (а то и совсем не принимают) для себя задачу сочинительства. Тогда словесное творчество при всей своей естественности становится неким искусственным пространством, в котором рукой умелого взрослого расставляются значимые для ребенка обстоятельства, люди, предметы, что позволяет шагнуть навстречу новой действительности.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-пресс, 1993. 224 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 471 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1996. 259 с.
6. Психология детского словесного творчества; под ред. В.Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.

7. Рыбников Н.А. Язык ребенка. М., 1920.
8. Самойлова М.В. Развитие понимания и порождения метафоры у школьников: автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Самойлова Майя Владимировна. М., 2002. 24 с.
9. Соссюр Ф.де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
10. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. 1989. № 3. С.39-43.
11. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии (80-е гг. XIX в. — 20-е гг. XX в.) // Вопросы психологии. 1997. № 5. С.101-117.
12. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие для студ. Психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 272 с.
13. Хозиева М.В. Проектная форма обучения в контексте психологического сопровождения развития личности // Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография / под ред. В.Б. Хозиева, Н.И. Хохловой, Н.П. Плехановой. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. С.4-13.
14. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
15. Чуковский К.И. Соч. в 2-х тт. Т.1. М.: Правда, 1990. 654 с.
16. Шахнарович А. Избранные труды, воспоминания друзей и учеников. М.: Российская академия наук, 2001. 727 с.
17. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
18. Stern C. und W. Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig, 1922.

Khozieva M.V. Naming in the context of child development: norm and anomalies

Naming in childhood is different in normal and abnormal development. Consistently presented different approaches to the study of word creation, highlighted the stages of development of naming in ontogenesis.

Keywords: verbal creativity, naming, metaphor