

УДК 81'367.51  
ББК 81.2-2

**Н.Д. Кручинкина**

**ДИНАМИКА ПРОЦЕССА  
ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОПОЗИТИВНОЙ  
АКТУАЛИЗАЦИИ  
СОБЫТИЙНЫХ СТРУКТУР**

Постулат о связи когнитивной и номинативной деятельности, языка и сознания находит свое подтверждение в разных языковых и речевых проявлениях. Наиболее ярко деятельность сознания в отражении внеязыковой действительности находит в структурировании воспринимаемых им событий реальной действительности в ходе систематизации картины событийного мира. Процесс связи когнитивной и номинативной деятельности в рамках пропозитивных номинантов наиболее ярко проявляется в возрастной поэтапности формирования связной детской речи.

**Ключевые слова:** событие, языковое сознание, процесс, структура, конститuent, номинатор, реципиент, детская речь.

Кручинкина Нина Дмитриевна – канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии Мордовского государственного университета.  
Тел.: (8342) 474719  
E-mail: ndk-07@mail.ru

Связь между когнитивной и номинативной деятельностью языкового сознания наиболее четко прослеживается на примере основной единицы коммуникации – предложения. Описание онтогенеза процесса формирования в языковом сознании реципиента-номинатора дискретного образа событий, отражаемых взрослым носителем языка в простом двусоставном предложении в экстраполяции на формирование детской речи, позволяет определить схему взаимоотношений между языком и мышлением.

События реальной действительности отражаются в сознании взрослой языковой личности дискретно, структурированно: реципиент фиксирует участников событий, событийно обязательные условия, при наличии которых воспринимаемая функциональная морфология того или иного события делает его связным и целостным. Участники и обстоятельства приобретают определенный ролевой статус в событии, наблюдаемом и воспринимаемом реципиентом.

В таком наблюдаемом событии все участники и обстоятельства имеют материальную природу: *Малыш спит. Ребенок улыбается. Девочка идет в школу. Мама моет посуду. Папа ставит машину в гараж. Бабушка покупает внучке куклу. Le bébé dort. L'enfant sourit. La fillette va à l'école. La mère lave la vaisselle. Le père met la voiture au garage. La grand'mère achète une poupée à sa petite fille.*

Способность к структурированию событий и к определению ролевой иерархизации участия конституентов наступает в сознании языковых личностей не с рождения [Пиаже, 1983, с. 136; Шахнарович, с. 44; Кручинкина, 1987, с. 12]. В самом начале воспринимающей роли сознания у детей события воспринимаются ими синкретично: как диффузная масса, которая является действующей субстанцией, пациентом или объектом воздействия. Поэтому родители подсознательно, на самых первых этапах озвучивания для ребенка видимого им, обозначают только звуковые образы имен субстанций. Причем в каждом таком диффузном для младенца событии им озвучивается имя лишь одной субстанции: *мама, киса, дядя, toutou, pouitou*. Вполне возможно, что движущиеся, одушевленные субстанции или субстанции, которые, например, тактильно им ощущаются, воспринимаются малышом наиболее активно на первых порах его рецепторной деятельности: более четко, более конкретно.

Позднее, когда сам малыш осваивает повторяемые взрослыми акустические образы имен таких субстанций, он произносит эти синкретичные знаки не только как имена субстанций, но и как имена событий, которые он еще весьма и весьма диффузно создает в формирующемся языковом сознании. Например, французское существительное *toutou* в речи малыша может быть истолковано мамой как *Regarde le toutou* или *Je veux le toutou* [Beaudoin]. Имя *мама*, как отмечается, может быть интерпретировано как «*Мама, иди сюда* и *Вот мама*, и *Я хочу есть* и множество других вещей» [Слобин, 1984, с. 86].

Свидетельством этому является то, что малыш может произносить одни и те же имена субстанций с разными выражениями лица и разными эмоциями: радости, плача. Так, произнося слово *мама*, ребенок может заплакать, если увидел, что мама ушла, а он этого не хотел, или радостно начать улыбаться и активно двигать ручками и ножками, когда видит, что мама вернулась. Малыш, произнося имена субстанций с разной интонацией (модальной окрашенностью предикации), эксплицирует синкретично события объективной действительности. Произносимые им имена субстанций фактически являются пропозитивными знаками [Кручинкина, 1991, с. 6]. Поэтому родители склонны интерпретировать произносимые ребенком имена субстанций как выражение целостных событий.

Д. Слобин называет такие произносимые ребенком первые предметные имена однословными предложениями [Слобин, Грин, 1976, с. 86], И.Н. Горелов и К.Ф. Седов – однословными высказываниями, относя к ним фактически и метонимические способы их обозначения – звуковые ономотопеи (названия субстанций именами производимых ими звуков [Горелов, Седов, 2001, с. 210–212]. К тому же выводу приходит и А.Р. Лурия, замечая, что слова с предметным значением, с которых на-

чинается развитие речи ребенка, на самом деле являются однословными предложениями, «вплетенными в действительную ситуацию» [Лурия, 1998, с. 185]. Субстанциальное имя «кукла может обозначать у ребенка *Дай куклу, Возьми куклу, Хочу куклу, Вот кукла* и т. д.» [Лурия, с. 185]. Б. Рассел также отмечает, что любое полнозначное слово может употребляться и употребляется как полное предложение, к тому же и с возможной модальной окрашенностью: элементарные употребления слов могут различаться как изъявительные, повелительные и вопросительные [Рассел, 2000, с. 75].

М. Бодуен [Beaudoin, 1998] определяет период речеобразования с 18 до 24 месяцев как голофрастическую стадию (*stade holophrastique*) означивания событий. А.А. Ветров называет эту стадию допропозитивной [Ветров, 1968, с. 230], так как в этот период речепроизводства ребенок именуется свой способ видения мира отдельными словами.

Такой способ означивания событий исследователи связывают с особенностями развития когнитивных процессов и развития мышления в разные периоды формирования детской речи [Beaudoin, 1998; Слобин, 1984, с. 154–160]. В филогенезе такие же этапы, как замечено А.А. Ветровым, обнаруживались в формировании речи первобытного человека [Ветров, 1968, с. 230–242]: «прогресс в области языка подготавливался прогрессом в области мышления» [Ветров, 1968, с. 241]. Как отмечает А.А. Залевская, отечественная психолингвистика вообще понимает речепроизводство, или говорение, как «переливание мысли в слово», или как процесс «формирования мысли в ходе ее формулирования», т.е. процессы речепроизводства рассматриваются как речемыслительный процесс [Залевская, 2000, с. 204].

Так, чтобы обозначить событие в целом, надо уметь его выделять, отличать от других событий. А это умение есть мыслительная способность, складывающаяся в процессе и практической деятельности. Чтобы обозначать отдельные элементы событий, надо опять-таки научиться их выделять. А это также мыслительная способность, которая формируется в процессе когнитивной и речевой деятельности и как результат «активного оперирования вещами» [Ветров, 1968, с. 242]. Исследователи поэтому связывают развитие так называемой синтаксической, или грамматической, стадии экспликации воспринятой картины мира (овладение языковым выражением формирования действий с предметами) с овладением детьми [Брунер, 1984, с. 35–36] или первобытным человеком [Ветров, 1968, с. 242] предметной или жестовой коммуникативной деятельностью [Кларк Г., Кларк Е., 1984, с. 353 – 357].

А.Р. Лурия рассматривает эту проблему с позиции референциальной первичности имени субстанции, указывая, что имя предмета первично, а имя действия, состояния, качества присоединяется к имени предмета [Лурия, 1998, с. 184, 190]. В соответствии с этой точкой зре-

ния, на самой ранней стадии развития языкового сознания ребенок еще не связывает имя предмета с именем признака, действия, состояния, а соответственно, и события в целом, т.е. еще не улавливает ролевое участие субстанций в производимом событии, не связывает названия предметов с мыслью о названии событий.

Синтаксическая [Beaudoin], или грамматическая, стадия, по мнению исследователей, проявляется тогда, когда, в возрастном филогенезе, ребенок или, в историческом филогенезе, первобытный человек в когнитивной деятельности могут вычленивать отдельные элементы ситуации, различая, с одной стороны, предметы, с другой – признаки, свойства, действия, а позднее – видя мир в связях и отношениях воспринятых событий. А.А. Ветров, как было замечено выше, к этому добавляет еще и деятельностный фактор: «язык и мышление диалектически воздействуют друг на друга. Однако вначале была все же мысль (а не слово), неразрывно связанная с делом» [Ветров, 1968, с. 242].

Как отмечается, если на первом этапе этой стадии имеет место формирование фактически двух последовательных однословных «предложений» [Леонтьев, 1997, с. 179], то позднее, на следующем этапе развития когнитивной и предметной деятельности (у ребенка – примерно в возрасте двух лет) «появляется собственно двучленная конструкция» [Леонтьев, 1997, с. 179]. Таким образом, предложения, даже самые простые, не появляются у ребенка сразу, а «формируются в процессе длительного развития» [Лурия, 1998, с. 190]. Мы отмечали те же факты в наших описаниях [Кручинкина, 1998, с. 42; 2005, с. 40–41].

Исследователями этого вида деятельности ребенка в рамках педагогической психологии на первый план выводится коммуникативная активность родителей, которые своим ситуативным общением с малышом могут оптимизировать процесс установления «связи предметов и действий с их вербальным обозначением» [Лисина, 1985, с. 145].

Синтезируя высказывания исследователей по поводу формирования дискретного речевого отражения ребенком наблюдаемых им событий реальной действительности, можно сказать: формирование пропозитивной стадии актуализации воспринятой и отраженной в сознании событийной картины мира происходит при соединении когнитивной деятельности с орудийной, предметной деятельностью ребенка [Ветров, 1968, с. 231], с активизацией его коммуникативной деятельности. Эти факты очень важно учитывать при оптимизации процесса обучения как родному, так и иностранному языку (например, в дошкольный период).

Учеными при этом отмечается первичность воспроизведения малышом имени субстанции: первоначально сознанием выделяется не действие, а субстанция [Ветров, 1968, с. 231; Слобин, 1984, с. 150]. Причем ребенок из речи взрослых, как утверждает Д. Слобин, может улав-

ливать и затем воспроизводить синтагматическую форму имени. Это дополнительно подтверждает, что ребенок на данном этапе еще лишь имитирует звуковые фрагменты речи взрослых [Слобин, с. 1984, 150].

На первом этапе синтаксической стадии психолингвистами отмечается прогрессивно направленное простое линейное соположение имен функционально задействованных в событии субстанций: *кукла ящик* вместо *кукла в ящике* [Слобин, 1984, с. 152]. Вначале речь не идет о построении ребенком классических двусоставных предложений. Имеется в виду лишь наличие в его синтагматических построениях двух разных классов слов. Это может быть существительное и прилагательное, существительное и наречие, предикация, но еще без выраженного предиката (*Ma balle. More milk. Книга там*). Возможны также и конструкции с предикатом в инфинитиве или уже «правильные» предложения с финитным глаголом: *Messer schneiden. Vambi go. Мама спит*. [Слобин, Грин, 1976, с. 90–91].

Семантические характеристики этих субстанций, их семантические функции в событиях эксплицируют характер процесса. Поэтому коммуникативно отмеченными оказываются даже синтаксически неотмеченные двусловные образования, которые характеризуют первичный этап развития синтагматически оформленной речи ребенка или начинающего изучать иностранный язык.

Приводимые Д. Слобиным в таблице по этому поводу примеры [Слобин, Грин, 1976, с. 90–91] показывают, что ребенок все же, вопреки мнению автора, на первых порах воспроизводит фразы взрослых с их обозначениями. На факт простого повторения за взрослыми акустических образов разного порядка (отдельных слов, двусловных предложений) указывают и представители педагогической психологии [Лисина, 1985, с. 145].

Период двусловного предложения, связанный с формированием дискретного восприятия событий, фиксируется и многими американскими исследователями. При этом отмечается сложное начало этого процесса и его стремительное ускорение после овладения ребенком механизмом процесса [Слобин, Грин, 1976, с. 87]. Данный факт может означать, что запущенный и освоенный мышлением ребенка механизм функционального картирования событий и их языкового функционального выражения в пропозитивных знаках [Гак, 1998, с. 235, 335] впоследствии воспроизводится оперативно.

Мы считаем, что родители могут оптимизировать фреймовый (дискретный) период концептуализации событий. Подобно тому как они в начальный, дограмматический период помогают ребенку познавать предметный мир, означивая его в звуковом оформлении, в преддверии синтаксического периода они должны постепенно, методично начинать означивать для него в нормативном варианте события наблюдаемой действительности.

Пример такой поэтапности и последовательности наблюдается в учебных пособиях не только для начинающих говорить на родном языке, но и для начинающих изучать иностранный язык. Так, сначала ставятся задачи воспроизведения наименее структурированных пропозитивных знаков, в которых имеется лишь одна участвующая зримая, осязаемая субстанция, имя которой означает графически и семантизируется соответствующим зрительным образом: *Это мама. Это papa. Это nemyшок. C'est un livre. C'est une chaise. C'est une table* [Mauger, 1992, p. 3]. *This is a table. This is a chair. This is a book. This is a box. This is a clock.* [Hornby, 1958, p. 1]. *This is a man. This is a woman. This is a boy. This is a girl* [Eckersley, 1967, p. 1].

Это значит, что, с учетом особенностей перехода детского языкового сознания от синкретичного этапа к дискретному, особенно при изучении неродного языка, событийные означаемые вводятся синтаксическими конструкциями идентифицирующего содержания, которые референциально соответствуют словам-фразам: *Мама. Papa. Chaise. Lait. Mommy. Table. Box. Milk. Spoon.*

После усвоения этих, самых простых, событийных структур вводятся классические двусловные предложения, отражающие простые события с одним участником – производителем действия, причем события наблюдаемого, осязаемого и поэтому легко расчленяемого на производителя действия и производимое им действие: *Малыш играет. Девочка бежит. Курочка кудахчет. Собачка лает. Котенок мяукает. Le bébé joue. La fillette court. La poule glousse. Le petit chien aboie. Le chaton miaule.*

И сами производители действия, и действия в такого рода событиях являются конкретными: осязаемыми, наблюдаемыми. Предложения, именующие такие события, оформляются в активной форме. Означивание событий взрослыми на данном этапе проводится с использованием симметричной пропозитивной проекции, которая является денотативно мотивированной. Это очень важно для формирования у ребенка функционального событийного восприятия мира, его функционального картирования и развития языковой компетенции пропозитивного означивания событий. Психолингвисты, по мнению Д. Слобина, разделяют мнение, что такого рода «простые активные предложения» в утвердительной форме, которые Н. Хомский называл ядерными, являются «психологически главными» [Слобин, Грин, 1976, с. 78].

Позднее, после усвоения ребенком процедуры выделения конститuentов самых простых событий и алгоритма их речевой синтаксической актуализации, его мышление и языковое сознание как реципиента событий и их номинатора, может быть способно на двустороннюю направленность внимания: на двух участников события (агента действия и объект действия-воздействия, агента действия и инструмент и т.д.) и

на использование большей структурированности синтаксического выражения: *Мама моет раму. Папа моет машину. Девочка играет на пианино. Девочка играет с кошкой. La mère lave la vitre. Le père lave la voiture. La fillette joue du piano. La fillette joue avec le chat.*

После периода усвоения ребенком механизма процесса картирования событий, их расчленения на морфологические и иерархические функциональные составляющие в рамках двухместных структур, а при номинации – алгоритма их связывания в целостное событие, языковое сознание и языковое мышление готово к дальнейшему усложнению задачи – к структурированию большей степени сложности: к картированию событий с тремя участниками и к их расчлененной пропозитивной номинации: *Мама дает конфету сестре. Папа покупает велосипед брату. La mère donne un bonbon à sa soeur. Le père achète le vélo à mon frère.* Весь этот сложный процесс пропозитивного речепорождения локализуется, по наблюдениям исследователей детской речи, в возрастных границах от двух до четырех лет.

Описанная выше направленность процессов формирования связной, но вместе с тем и дискретной речи ребенка в единстве с его когнитивной, концептуальной, коммуникативной деятельностью связана с характером самих событий реальной действительности, воспринимаемых его формирующимся языковым сознанием. Объективно события реальной действительности структурированы в зависимости от количества участвующих в них субстанций: субстанция первична, а ее реализация в действии, состоянии, признаке, свойстве вторична. Поэтому движение языкового сознания в его когнитивной, а на следующем этапе в номинативной деятельности, от субстанции к ее актуализации в том или ином событийном проявлении вполне закономерно как в его филогенезе, так и в его онтогенезе.

Для формирования событийного отношения важным является не только количество действующих и взаимодействующих субстанций, но и их конкретная роль в событии. Развитое до синтаксической стадии языковое сознание ребенка или взрослого, начинающего изучать иностранный язык, на первых этапах его формирования в пропозитивных знаках симметрично отражает ролевые отношения субстанций в событиях: в рамках их соответствия определенным синтаксическим функциям в предложении (подлежащего, прямого или косвенного дополнения, обстоятельства того или иного разряда).

Асимметричное представление в речевом выражении тех или иных категориальных пропозитивных инвариантов (фреймов) без специального обучения достигается даже в родном языке отнюдь не каждой взрослой языковой личностью. Разные вариантные способы актуализации событийных фреймов зависят от ряда языковых и речевых факторов, в том числе и от функционального стиля речевого произведения.

Изучение взаимосвязи и взаимообусловленности развивающегося сознания совместно с развивающимся речепорождением очень важно для психолингвистики и методики поэтапного обучения языковому мышлению и речепорождению как на родном, так и на иностранном языке.

Исследователи детской речи с сожалением констатировали, что в период развития разных направлений «поверхностной» лингвистики внимание ученых не было обращено на онтогенез отношений между восприятием явлений и событий реального мира и формированием детского мышления, детского языкового сознания.

В перспективе интересно было бы исследовать, в частности, на каком возрастном этапе ребенку становятся доступны высказывания с восприятием и отражением, например, не наблюдаемых непосредственно состояний, признаков, свойств, интеллектуальных, эмоциональных действий.

#### Литература

1. *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984.
2. *Ветров А.А.* Семиотика и ее основные проблемы. М., 1968.
3. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. М., 1998.
4. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М., 2001.
5. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М., 2000.
6. *Кларк Г., Кларк Е.* Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. М., 1984.
7. *Кручинкина Н.Д.* Грамматическая семантика французского предложения: Методологический и общелингвистический аспекты. Саранск, 1987.
8. *Кручинкина Н.Д.* Семантико-грамматический анализ простого предложения в номинативном аспекте. Саранск, 1991.
9. *Кручинкина Н.Д.* Синтагматика и парадигматика пропозитивного номинанта. Саранск, 1998.
10. *Кручинкина Н.Д.* Особенности формирования событийного номинанта // Межкультурная коммуникация: язык – культура – ментальность. Саранск, 2005.
11. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М., 1997.
12. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. Ростов н/Д., 1998.
13. *Лисина М.И. (ред).* Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
14. *Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка : пер. с фр. // Семиотика. М., 1983.
15. *Рассел Б.* Человеческое познание: его сфера и границы. М., 2000.
16. *Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики; пер : с англ. // Психолингвистика. М., 1984.
17. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика : пер. с англ. М., 1976.



18. *Шахнарович А.М.* Языковая способность человека: онтогенетический аспект // *Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М., 1990.
19. *Beaudoin M.* Psycholinguistique:  
URL: <http://www.chass.utoronto.ca/french/ling.html>
20. *Eckersley C.E.* Essential English. Book 1. Sofia, 1967.
21. *Hornby A.S.* Oxford Progressive English for Adult Learners. Book 1. London, 1958.
22. *Mauger G., Bruèzière M.* Le français accéléré. М., 1992. (На фр.яз.)