

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29; 14.07.03

Код ВАК 13.00.01; 19.00.05

Доброва Галина Радмировна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра языкового и литературного образования ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); 196084, г. Санкт-Петербург, Московский пр., 80, к. 89; e-mail: galdobr@peterlink.ru.

ОНТОГЕНЕЗ ПЕРСОНАЛЬНОГО «РЕЧЕВОГО» ДЕЙКСИСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: онтолингвистика; речевой онтогенез; персональный дейксис; шифтеры; личные местоимения; детский эгоцентризм; когнитивные предпосылки; пространственные точки зрения.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс освоения детьми личных местоимений как первый («речевой») этап освоения персонального дейксиса. На материале спонтанной речи детей и экспериментальных данных выявляется последовательность этапов онтогенеза персонального дейксиса: от стадии непонимания дейктических элементов – к «эгоцентрическому» восприятию и затем – к восприятию и использованию дейктических элементов, соответствующему узуальному.

Dobrova Galina Radmirovna,

Doctor of Philology, Professor, Department of Child's Education in Language and Literature, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg).

ONTHOGENESIS OF PERSONAL "SPEECH" DEIXIS

KEY WORDS: ontolinguistics; language acquisition; personal deixis; shifters; personal pronouns; children's egocentrism; cognitive prerequisites; spatial points of view.

ABSTRACT. The article focuses on the process of children's acquisition of personal pronouns as the first ("speech") stage of personal deixis acquisition. A sequence of personal deixis acquisition stages is revealed on the basis of spontaneous child language and experimental data, and is traced from the stage of non-understanding of deictic elements, then to "egocentric" understanding, and finally to understanding and use of deictic elements, that corresponds to normative language usage.

В формировании языковой картины мира одно из центральных мест занимает становление представлений человека о себе самом и о своем месте в мире, что находит языковое воплощение в освоении детьми дейктических функций личных местоимений, а затем – релятивной семантики терминов родства. В ходе онтогенеза ребенок, наряду с преодолением так называемого «эгоцентризма» (в том смысле, в каком этот термин используют психологи), проходит и путь «лингвистической децентрации» – постигает то обстоятельство, что в языке и речи существуют различные точки отсчета: в его речи появляются дейктические знаки, речь ребенка постепенно все более сближается с речью взрослого человека. Именно поэтому в процессе формирования языкового сознания столь существенно установление релевантной референции для так называемых «шифтеров» – слов, референциальность которых зависит от точки отсчета, от фокуса эмпатии, среди которых одно из центральных мест занимают личные местоимения и термины родства: с одной стороны, в ходе постижения этих языковых знаков происходит формирование представлений человека о себе самом и о своем месте не только в языке и речи, но и вообще в мире; с другой же стороны, появление этих «шифтеров» в речи и адекватное их использование знаменует собой осознание ребенком языковых и речевых «точек отсчета».

В данном случае мы хотели бы остановиться подробнее на вопросе о том, как происходит «лингвистическая децентрация» на самом раннем этапе онтогенеза персонального дейксиса – на этапе усвоения личных местоимений.

Если не упоминать об использовании самого термина «дейксис» еще древними греками, то начало научного изучения данной проблемы восходит к концу первой четверти XX в. О. Есперсен [3] впервые предложил термин «шифтеры» применительно к словам, «значение которых меняется от ситуации к ситуации», причем не только определил «шифтеры», но и указал на те трудности, которые испытывают дети при их усвоении. Отметим, что О. Есперсен сразу поставил в один ряд, с одной стороны, личные местоимения, с другой – такие слова, как «мама», «папа». Интересно, что в современных работах по дейксису и/или шифтерам внимание почти всегда уделяется лишь личным местоимениям, а термины родства выводятся за рамки исследования. Возможно, это связано со стремлением современных лингвистов к «уровневому» единообразию материала. Наверное, не случайно О. Есперсен поставил в один ряд личные местоимения с терминами родства тогда, когда заговорил о детской речи: именно в детской речи, как нам представляется, «шифтерная» общность этих двух разрядов слов проявляется наиболее очевидно.

Не имея возможности рассмотреть здесь историю изучения дейксиса, отметим лишь, что мы полагаем целесообразным говорить о дейксисе в узком и широком смысле слова, что позволяет очертить «поле» более отчетливо, – с маркированием не только его ядра, но и периферии. При этом дейктичность знака, с нашей точки зрения, должна определяться обязательным наличием семы указательности как ядерной (при возможном наличии других сем, не только периферийных, но и ядерных).

Если же говорить о персональном дейксисе и его освоении детьми, то мы предлагаем рассматривать в рамках этого процесса усвоение детьми не только личных местоимений, но и терминов родства. Именно поэтому, говоря об усвоении детьми личных местоимений как о первом этапе онтогенеза персонального дейксиса, мы считаем необходимым добавлять прилагательное «речевой»: «речевой» персональный дейксис противопоставлен «социальному» персональному дейксису (термины родства).

В своей работе мы опираемся на труды отечественных специалистов по онтолингвистике [напр.: 4] и зарубежных авторов, исследовавших вопрос об усвоении детьми личных местоимений в русле различных научных направлений (E. Bates, I. Bretherton and L. Snyder; N. Budwig; R. Charney; S. Chiat; K. Loveland; K. Nelson; M. Smoczynska и др.) – обзор этих и других изысканий представлен здесь: [2].

В нашем исследовании использовался следующий материал: 1) принадлежащие коллективному Фонду данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) записи спонтанной речи; 2) результаты проводившегося нами экспериментального исследования (39 детей 17–37 месяцев).

Итак, местоимения 1 и 2 лица, с одной стороны, традиционно считаются одним из центральных дейктических средств, с другой – оказываются первыми «шифтерами», которые осознает/использует ребенок в ходе речевого онтогенеза.

Основная сложность усвоения детьми личных местоимений заключается в их природе как знаков дейктических, «шифтерных»: ребенку трудно осознать, что, в отличие от «обычных» слов, местоимение меняется на противоположное при смене говорящего, т. е. тот факт, что, если по отношению к нему, ребенку, взрослый употребляет местоимение 2 л., то сам он, ребенок, становясь говорящим, должен использовать местоимение 1 л. Сложность состоит в необходимости осознания точки отсчета, речевых ролей.

Достаточно известным фактом является тот, что многие дети поначалу, говоря о себе, используют не местоимение 1 л., а свое личное имя: не «я читаю», а «*Варенька читать*» (читает) (Варя П., 1.3.7), не «я сплю», а «*Варенька бай-бай*» (Варя П., 1.3). Сам факт такой субституции детьми личных местоимений личными именами известен; вопрос заключается в том, почему дети это делают. Ответ на этот вопрос представляется на первый взгляд достаточно очевидным: не будучи поначалу в состоянии осознать дейксис, рече-ролевою функцию местоимения, а также не вычленив еще себя из окружающего мира и воспринимая себя как бы с точки зрения других людей (с психологической точки зрения), ребенок создает себе временную защиту, позволяющую ему обозначать себя понятным для взрослых людей образом (коммуникация может осуществляться) и при этом обходиться без выбора, как себя обозначить – словом «я» или «ты», – до тех пор, пока этот выбор он еще осуществлять не может. Взрослые при этом интуитивно помогают ребенку создать такую защиту, помогают ему найти, подсказывают ту речевую форму, при которой ребенок может пока обходиться без решения вопроса о дейктической функции местоимений. На ранних этапах, как известно, взрослые часто говорят ребенку, к примеру, не «Ой, как ты хорошо прыгаешь», а «Ой, как Петя хорошо прыгает» или даже изображают перед ребенком нечто типа диалогов, подсказывая ребенку его речевую реакцию: «Это кто сломал? – Это Петя сломал». Однако почему же тогда не все дети проходят подобную стадию в своем развитии, почему имеются дети, которые с самого начала, как только начинают говорить, называют себя не по имени, а личным местоимением «я» (например, первые из зафиксированных реплик Иры Л. (1.7.15) содержат личное местоимение в качестве формы самореференции: «*А эту, я эту, эту, эту*» (тянется к другой книжке) – или, в ответ на мамин вопрос о том, кто порвал книжку: «*Я*»)? В упоминавшейся выше научной литературе ответа на этот вопрос нет.

Итак, почему одни дети на начальных этапах речевого онтогенеза осуществляют референцию к себе с помощью личного имени, а другие – с помощью личного местоимения, почему одним детям требуется слово-«помощник» (личное имя) для осуществления начальной коммуникации, а другим детям – не требуется?

При ответе на этот вопрос обратим, во-первых, внимание на то, что использующие по отношению к себе на ранних стадиях личное имя дети – это дети, рано заговорившие, в то время как с самого начала ис-

пользующие личное местоимение дети – дети, заговорившие поздно. По-видимому, имеются какие-то языковые явления, которые ребенок, даже рано развивающийся, до определенного возраста освоить не в состоянии, что предопределяется слишком сложными для данного возраста психическими процессами, которые требуются для усвоения этих фактов языка. К таким когнитивно недоступным ребенку на ранней стадии возрастности относится понимание наличия различных точек зрения – как пространственных, так и рече-ролевых, в диалоге. Поэтому-то рано заговорившие дети нуждаются поначалу в использовании личного имени для самореференции. Отметим, что данная субституция, очевидно, как показывают записи речи таких детей, не тормозит речевого развития ребенка в других отношениях, поскольку не препятствует коммуникации, а, напротив, дает ребенку возможность спокойно «оглядеться» и, когда психологически он будет к этому готов, разобраться в дейктической функции местоимений. Если же ребенок начинает говорить относительно поздно, то он к этому моменту психологически уже вполне готов осознать дейктическую функцию местоимений 1-го/2-го л., что и демонстрирует с самого начала продуктивной речи.

Во-вторых, возможно и еще одно объяснение. Бесспорно, что часть детей заменяет на начальном этапе местоимения 1-го/2-го л. существительными. Другие дети, казалось бы, этого не делают. Однако нельзя ли предположить, что, используя с самого начала в своей речи эти местоимения, дети второго типа функционально заменяют их существительными, т. е., сохраняя «оболочку» местоимения, превращают их по сути в существительные (лишают дейктичности, прикрепляя, например, «я» лишь к себе), избегая необходимости осознания дейксиса таким путем? В таком случае получается, что при освоении персонального дейксиса дети в любом случае поначалу избегают дейктических элементов (только у одних детей это находит формальное выражение, а у других «прячется» в форме дейктического элемента).

Если говорить о порядке усвоения детьми личных местоимений, то в активной речи ребенка раньше появляется местоимение 1 л. Так, у Вани Я. первое появление в активной речи формы местоимения 1 л. происходит в возрасте 2.01.12, а формы местоимения 2 л. – в 2.04.06. При этом в восприятии первым, как показывает материал, осваивается местоимение 2 л. и всё то, что условно можно обозначить как его «сферу»: столь часто обращаемые к детям императивы, а также личные глагольные формы 2 л.

и, разумеется, вся парадигма местоимения 2 л. Доказательством того, что даже не говорящий еще ребенок понимает референциальную отнесенность этого местоимения и его «сферы», является тот факт, что он выполняет обращенные к нему команды и т. п. Правда, неуточненным остается вопрос, не понимает ли он это «ты» только в применении к одной личности – к себе. Поскольку данный вопрос относится не столько к продуцированию речи, сколько к ее восприятию, на основании записей спонтанной речи ответить на его не представляется возможным; он потребовал дополнительных исследований экспериментального характера.

Целью эксперимента (подробнее см.: [2]) было выявить соотношение между восприятием и продуцированием детьми местоимений 1 и 2 л. Один из основных выводов заключается в том, что дети действительно (хотя продуцировать местоимения начинают с «я») в восприятии начинают с местоимения «ты». Этот вывод полностью согласуется с выдвигаемым нами предположением о порядке усвоения личных местоимений и вообще персональных дейктических элементов детьми: сначала они усваивают те дейктические элементы, которые относятся к ним самим («эгоцентрический» этап). Таким образом, получается, что и в восприятии, и в продуцировании ребенок начинает с одной и той же прагматической переменной (если воспользоваться термином Е. В. Падучевой), но, поскольку эта прагматическая переменная в восприятии и продуцировании имеет «противоположное» словесное выражение («ты» – «я»), противоположный знак, то в восприятии и продуцировании мы и наблюдаем начальное использование как бы разных местоимений, но в обоих случаях маркирующих одну и ту же личность – самого ребенка.

Отмеченное позволяет дать и ответ на вопрос, почему проходит относительно много времени от понимания «ты» до его продуцирования. Очевидно, поначалу «ты» понимается ребенком как однозначно закрепленное за ним и потому не представляет собой истинно дейктического элемента. В данном случае дело не в обычном отставании продуцирования от восприятия, а в недейктичности начального (в понимании) «ты». Его использование имеет смысл лишь после истинного осознания чужих пространственных точек зрения и персонального дейксиса (о необходимости осознания детьми не только своих, но и чужих пространственных точек зрения в качестве когнитивной предпосылки усвоения персонального дейксиса подробнее см.: [8]).

Итак, выяснилось, что при усвоении местоимений 1 и 2 л. существует «эгоцен-

трический» этап. На этом этапе, даже если ребенок и демонстрирует «понимание» местоимения 2 л., всё же на самом деле это «понимание» не является истинным: индивидуальное значение отличается от узуального принципиально, поскольку местоимение 2 л. воспринимается только как относящееся к самому ребенку, лишь как жесткий десигнатор, и, если говорить о функции языкового знака, это «местоимение» ничем не отличается от сущительного.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что дети, не способные еще полностью осознать дейксис, могут идти двумя путями: либо отказаться от него на время вообще, используя вместо местоимений сущительные, либо, вопреки самой природе дейктических элементов, использовать их в роли недейктических, как однореферентно жестко закрепленные, причем «эгоцентрически» закрепленные за самим ребенком.

Почему ребенок может «закрепить» за собой (и только за собой) местоимение 2 л., понятно: так к нему обращаются окружающие. Вместе с тем, как показывает материал, ребенок может «жестко закрепить» за собой и местоимение 1 л. В таком случае вопрос заключается в том, как же ребенок может «догадаться» о необходимости использовать «я» по отношению к себе, если он не понял этого с помощью генерализации по речи других людей, в которой они используют это «я» применительно к себе самим?

В некоторых западных исследованиях (например: [6; 7]) даже отвергается сама возможность использованием ребенком «я» без предварительно осуществленной им генерализации. Мы же утверждаем, что существует и иная возможность: некоторые дети получают представление о необходимости использовать по отношению к себе «я» имитационным путем, их этому специально обучают. Так, среди наших информантов, спонтанная речь которых была записана достаточно подробно, встретилось трое – Филипп С., Ваня Я. и Рома Ф., – которых взрослые, как выясняется из видеозаписей, специально обучали говорить о себе «я». Проследим за тем, как это происходит, на примере Вани Я. Например: *Бабушка: «А кто тут нарисовал на бумажке?» – Ваня: «Ая» (Ваня) – Бабушка: «Скажи “я”». – Ваня: «Я» (2.01.06); Бабушка: «Скажи “я тут”». – Ваня: – «Я тут» (2.01.12) и т. п.* Разумеется, это всего лишь эхоимитация – не самостоятельное «производство» ребенка, а нечто, инициированное взрослым. Вместе с тем, если взрослый достаточно чутко интуитивно ощущает, когда можно начать такое «обучение», то у ребенка вскоре появляется и настоящее, т. е. не эхоимитационное, использование местоиме-

ния 1 л.: *Мама: «Давай нарисуем дом». – Ваня (громко кричит): «Я, я, я!» – Мама: «Ты?» – Ваня: «Я» (Ваня Я., 2.01.12).*

Как мы видим, наряду с очевидным путем постижения необходимости для говорящего использовать для обозначения себя местоимение 1 л., состоящего в достаточно сложной для ребенка генерализации на основе речи окружающих, возможен и иной путь – получить это «в готовом виде», имитационным путем, путем «обучения». Разумеется, такой путь, формально приводящий к тому же результату (в обоих случаях ребенок начинает говорить о себе «я»), – менее «глубинный»; однако это тоже один из возможных путей, что, кстати, и объясняет то обстоятельство, что более развитые в речевом плане дети, более «ранние» дети обычно позже начинают использовать местоимение 1 л. (им надо пройти для этого более сложным путем), чем более «поздние» и менее развитые в каких-то других речевых аспектах дети.

Интересен и вопрос о том, как происходит «переключение» ребенка с «недейктического» этапа самореференции к дейктическому. Проследить за этим «переключением» можно у тех детей, которые поначалу заменяют личное местоимение личным именем: когда такой ребенок начинает осознавать персональный речевой дейксис, у него временно сосуществуют дейктические и недейктические формы самореференции, причем формально выраженные с помощью различных знаков – «старых» (оставшиеся от предшествующего этапа личные имена как субституты личных местоимений) и «новых» (появляющиеся на этой стадии личные местоимения). Сосуществование в речи таких детей на данной стадии недейктических и дейктических форм самореференции позволяет понять, с каких ситуаций начинается усвоение персонального дейксиса, в каких случаях дейктические знаки усваиваются ранее, а в каких – позднее.

На первый взгляд может показаться, что на этой стадии имена и местоимения используются «хаотично», что «логики» в выборе формы референции нет. Между тем «логика» всё же (хотя и не всегда) имеется: так, при одновременном сосуществовании в качестве форм самореференции «имени» и «местоимения» за личным именем обычно закрепляются определенные ситуации. Новая форма – местоимение – начинает использоваться «немаркированно» («все ситуации, за вычетом...»), за старой же формой – личным именем – остаются «специальные» ситуации, а именно такие, от которых, как нам представляется, ребенок интуитивно по той или иной причине «самоустраняется». Что же это за ситуации?

Во-первых, абсолютно все дети, попавшие в наше поле зрения, маркировали по-разному себя и свое изображение (фотографию, видеозапись, голос на магнитофонной записи, отражение в зеркале и т. п.): о себе «как личности» на этой стадии говорили уже «я», а свое изображение обозначали с помощью личного имени. В некоторых случаях дети даже демонстрировали это в рамках одной ситуации. Так, Аня С. (1.9.26) рассматривает свою фотографию и говорит: «Аня», затем показывает на себя и говорит: «Я». Представляется, что в таких случаях дети «фиксируют» некоторую нелогичность, условность, которая существует в нашем языке: применительно к своему изображению использование личного местоимения нельзя признать оправданным, ведь это не «я», а некое «отражение». Полагаем, что такое различное маркирование себя и своего изображения свидетельствует не о том, что ребенок еще не понимает дейксис, а, напротив, о том, что он его понимает, но проявляет при этом большую последовательность, чем это принято в нашем «взрослом» языке.

Во-вторых, не все, но очень многие дети, как выясняется, на этой стадии склонны маркировать с помощью своего личного имени ситуации, которыми они дают отрицательную оценку. По-видимому, они стремятся как-то самоотстраниться от совершенного ими и приведшего к нежелательному результату действию и потому могут использовать конструкции с личным именем, даже если в этот момент своего развития они уже обычно таким способом самореференции не пользуются. Например: «*Это кто не убрал?*» – «*Варька*» (Варя П., 2.4); «*Смотри, какая Варька, всё бросает*» (2.5) – в целом о себе в это время она уже почти исключительно говорит с использованием местоимения «я».

Если говорить о появлении в активной речи ребенка местоимения 2 л., то в какой-то момент своего развития ребенок подходит к черте, когда когнитивные предпосылки уже появились, шифтерный характер дейктических элементов как таковых уже осознан и ребенок в принципе уже может (и должен) начать использовать местоимение 2 л. в своей речи. Между тем, как показывает материал, даже при наличии всех предпосылок (в частности, при понимании чужих пространственных точек зрения) ребенку требуется какой-то толчок, чтобы перейти и этот Рубикон.

Так, наблюдается одна интересная общая черта: почти все дети, если начало употребления местоимения 2 л. оказалось документально зафиксированным, начинали употреблять форму «ты» в вопроситель-

ных конструкциях. Например: «*Ты вырезала?*» (Аня С., 2.0.26); «*Мама, ты хорошая?*», «*Папа, ты сердитый?*» (Варя П., 1.10). Очевидно, конструктивная необходимость или желательность использования в таких конструкциях личного местоимения и служит тем «толчком», который заставляет ребенка его использовать.

В освоении местоимения «мы» для ребенка возникают трудности несколько иного порядка, чем в предшествующих случаях. Это скорее трудности, связанные со сложностью, многосоставностью концепта. Поскольку «мы» – это не есть «много я», как «стола» есть «много столов», то и осознание различия между «я» и «мы» относится не столько к сфере числа, сколько к сфере единичности – совокупности [5]. Отмеченное может в какой-то степени объяснить тот странный, на первый взгляд, факт, что первые «мы» в речи ребенка обычно вовсе указывают не на множественное число референтов, а на одного референта, равны либо «я», либо «ты». Если бы «мы» в языке представляло собой обычную форму множественного числа, этого бы просто не могло быть. Как известно, в языке в узусе в ограниченных контекстах также есть «мы», обозначающее одно лицо (например, «*мы докторское*»: «Ну, как мы себя чувствуем?»). Первые детские употребления «мы» часто носят именно такой, как мы предлагаем его называть, псевдоплюральный характер – Варя одна, пытается поставить в радиоприемник кассету от магнитофона: «*Поставим мы какой сюда, поставим какой, положим*» (1.6).

Заметим, что в плане усвоения дейксиса местоимение «мы» легче для ребенка, чем местоимения «я» и «ты». В случае с «мы» ребенок находится по ту же сторону «разделительной линии», что и мать: ему не надо менять что-то в выборе знака по сравнению с тем употреблением, какое можно было бы ожидать от матери. При использовании единственного числа мать о себе говорит «я», а о ребенке – «ты», но сам ребенок должен сказать наоборот. В ситуации же с «мы» и мать о совместном с ребенком действии говорит «мы», и ребенок об этом же должен сказать так же. Таким образом, для начала использования «мы» ребенку вовсе не обязательно осознать дейксис. Поэтому в детской речи нередко появление местоимения «мы» на относительно ранней стадии, иногда даже до «я», в особенности если свои собственные действия ребенок научился обозначать с использованием своего личного имени. Так, в речи Вари П. фиксируем вполне релевантное «мы» до «я»: «*Читать, будем мы читать*» (1.5).

Итак, при освоении ребенком системы личных местоимений и персонального речевого дейксиса мы выявляем целый ряд закономерностей. На начальном этапе развития дети, естественно, дейксис не понимают и дейктические элементы не используют. Когнитивной предпосылкой осознания дейксиса является появление способности осознавать чужую зрительную, пространственную точку зрения. Если на самой ранней стадии дети вообще не осознают, что мир можно видеть с разных точек зрения, то на этой стадии ребенок начинает осознавать мир как бы с одной точки зрения, со своей собственной. Это та стадия, которую мы называем «эгоцентризмом»: если когнитивные возможности еще не позволяют осознать наличие разных точек отсчета, значит, должна появиться одна точка отсчета, и вполне естественно, что этой точкой становится собственная пространственная/лингвистическая точка зрения ребенка. Лингвистическим проявлением этого этапа является либо замена местоимений 1-го/2-го л. существительными, либо недейктическое использование дейктических элементов. Иными словами, «шифтерность» ребенок еще осознать не способен и потому находит лингвистические «лазейки», чтобы на время ее избежать. Эти «лазейки» могут быть двух типов: ребенок либо использует и формально и функционально иной знак (замена местоимения существительным), либо же, формально используя требуемый знак, понимает его в несвойственной ему в узусе функции (недейктическое понимание/использование дейктических элементов – местоимений 1-го/2-го л.). Эти формально разные пути в функциональном аспекте во многом сходны: оказывается, что до возникновения когнитивных предпосылок (как, естественно, и следует ожидать) никакие явления в речи не возникают; «раньше времени» может появиться лишь форма, но не сам знак в подлинном смысле, с полным объемом своих

функций (в данном случае, местоимения 1-го/2-го л. как шифтеры, как дейктические элементы).

Между тем онтогенез персонального дейксиса не завершается этапом усвоения местоимений 1-го/2-го л. как дейктических элементов. Именно в этом возрасте, в возрасте приблизительно трех лет, ребенок сталкивается с «социальным» аспектом персонального дейксиса. В первую очередь это проявляется в необходимости осознания «шифтерного» характера вариантов именования человека и терминов родства. Если бы персональный дейксис к этому моменту был уже по-настоящему, полностью осознан, ребенок понимал бы зависимость выбора формы имени и особенно нужного термина родства от изменения фокуса эмпатии. Материал же показывает, что этого не наблюдается. Напротив, ребенок применительно к указанным группам лексем как бы снова, но уже на новом витке спирали, проходит тот же путь, включая стадию «эгоцентризма». Как именно это происходит, какие этапы в своем развитии проходит при этом ребенок, каковы лингвистические/когнитивные причины повторения на новом этапе, казалось бы, тех же ошибок – это уже вопрос, выходящий за рамки данной статьи. Здесь же отметим лишь отчетливую схожесть наблюдаемых на этих двух этапах процессов, свидетельствующую об их внутреннем «родстве», единстве их природы. Таким образом, это единообразие двух фаз онтогенеза персонального дейксиса в общем виде может быть представлено в виде следующей модели: от стадии непонимания дейктических элементов, проявляющейся либо посредством «ярлыкового» их восприятия, либо посредством использования иных, доступных на данном этапе онтогенеза, способов избежать необходимости осознания релятивности, – к «эгоцентрическому» восприятию и затем – к восприятию и использованию дейктических элементов, соответствующему узуальному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрава Г. Р. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса // Речь ребенка: ранние этапы. СПб., 2000. С. 115–146.
2. Добрава Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005.
3. Есперсен О. Философия грамматики. М., 1958.
4. Лепская Н. И. Онтогенетические факты языка и их место в современной лингвистике // Вестн. МГУ. Сер. 9. 1992. № 3. С. 50–51.
5. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб., 1991.
6. Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // Journ. of child language. 1981. Vol. 8, № 1. P. 75–91.
7. Chiat S. Personal pronouns / P. Fletcher, M. Garman (eds.). Language acquisition (studies in first language development). Cambridge, 1986. P. 339–355.
8. Dobrava G. The acquisition of sparial points of view as a cognitive prerequisite for the acquisition of deixis: evidence from Russian children's speech perception and production // Psychology of language and communication. 1999. Vol. 3. № 2.