ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И РАЗВИТИЕ СЕМАНТИКИ У ДЕТЕЙ

Как мы отметили ранее, быстрый рост словарного запаса в раннем детстве является ярким примером способности человека к языку. Прежде чем выучить слова, дети должны усвоить фонемы, сформировать соответствующие понятия, а затем связать звук и значение слова. Представьте, что вы находитесь в чужой стране. Ваша первая задача - выучить язык. Туземец указывает на собаку, сидящую на коврике, и говорит: «xitf». Откуда вы знаете, относится ли «xitf» к собаке в целом или речь идет только об ее ухе, шерсти или вообще о ковре, на котором она лежит? А может речь идет именно о спящей собаке?

Философы предположили, что понимание имен объектов представляет собой сложную проблему для изучающего язык, поскольку слова, используемые для обозначения объектов, могут относиться к частям этих объектов, к материалу, из которого они сделаны, состоянию объектов (собака спит) или к разнообразию других характеристик окружающей среды (коврик, на котором лежит собака).

Несмотря на все сложности, среднестатистический ребенок к 2-м годам знает примерно 900 коренных слов, а к 6-ти годам 8000 коренных слов (Carey, 1978). Райс (1989) описал процесс, с помощью которого дети так быстро учат новые слова, следующим образом: «Очевидно, детям удается это делать без явного дословного обучения. Вместо этого они, кажется, впитывают или «отображают» новые значения, когда сталкиваются с ними в разговорных взаимодействиях »(Rice, 1989, p. 152). Кэри (1978) назвал этот процесс «быстрым картированием» (fast-mapping), при котором дети учатся связывать новое слово с концепцией, которая уже понятна. Несколько исследований подтверждают эту концепцию (deVilliers & deVilliers, 1992). Например, Докрел и Кэмпбел обнаружили, что 3-х - 4-х летние дети выучили бессмысленное название животного после всего лишь одного контакта со словом (Dockrell & Campbell , 1986). Точно так же Райс (1990) обнаружил, что дети могут узнавать значения неизвестных слов, особенно предметов, от однократного воздействия этих слов, представленных в контексте видеодисплея.

Каким образом дети так быстро пополняют свой словарный запас? Недавние данные свидетельствуют о том, что вместо того, чтобы рассматривать подавляющее большинство логически возможных гипотез о значениях слов, дети младшего возраста сосредотачиваются на наиболее вероятной альтернативе. Эллен Маркман (1989) обнаружила два ограничения, важных для изучения значений новых слов:

1. Таксономическое ограничение, включает в себя допущение, что новое объектное слово относится к классу объектов, а не к части или свойству объекта. Например, услышав слово «муравьед» первом посещении зоопарка маленький ребенок будет

считать, что слово относится к животным, а не к носу или телу муравьеда. Таксономическое предположение вместе с контекстом и лингвистическими подсказками значительно сужает возможные значения любого слова. В самом деле, Маркман предположил, что «появление таксономических ограничений 9 объясняет внезапную способность очень маленького ребенка быстро усваивать слова». Таксономическое ограничение возникает в возрасте 18-ти месяцев.

2. Ограничение взаимной исключительности - включает в себя предположение, что слова относятся к неповторяющимся наборам референтов. То есть дети предполагают, что каждый объект имеет одно и только одно имя (Markman, 1989). Уже в 2 года, когда дети сталкиваются с незнакомым словом в контексте, в котором это слово может относиться к одному из двух предметов, они предполагают, что незнакомое слово относится именно к незнакомому объекту. Например, если трехлетний ребенок знаком со словом «ложка», но пока не встречал слово «щипцы», то на просьбу показать щипцы он, скорее всего, выберет нужный объект.

Значение первых слов

Изучение того, какие слова усваивают дети и как они их используют, дает важную информацию о семантическом развитии и способах, которыми дети придают значение словам. Дети демонстрируют значительное единообразие в своем раннем словарном запасе. При исследовании первых пятидесяти слов Нельсон (1973) разделил слова на шесть категорий.

1. Существительные (мяч, собака и.т.п.) чуть более 50%
2. Специфические существительные (мамочка) 10-15%
3. Слова, обозначающие действия (дай, пока-пока) 10-15%
4. Слова-модификаторы (красный, грязный) 8%
5. Персонализированные социальные слова (да, нет, пожалуйста) 7%
6. Служебные слова (что, для) 4%

Маркировка объектов составляет от 60% до 70% первых 50–100 слов детей, в то время как термины действия составляют только 10%–30% (Gentner, 1982). Первые слова детей в первую очередь представляют собой объекты, на которые они могут воздействовать и которые движутся или модифицируются иным способом. Например, слова «обувь», «носки» и «игрушки» встречаются чаще, чем слова «там», «столы», «печь», «деревья», или слова, относящиеся к действиям (Clark, 1983).

Кроме того, исследование с использованием новых слов для контроля предшествующего опыта ребенка с определенными словами показало, что объектные слова легче выучить, чем слова действия (Schwartz & Leonard, 1984). Одно из объяснений этого заключения состоит в том, что концепции, закодированные с помощью слов-объектов, концептуально проще, чем концепции, закодированные с помощью слов-действий (Huttenlocher & Smiley,

1987). Чтобы выучить объектные слова, детям необходимо сопоставлять объекты с соответствующими лингвистическими референтами (Gertner, 1982). Глаголы же напротив требуют понимания связей между объектами и действиями (Huttenlocher & Lui, 1979). Кросс-культурные данные показывают, что в нескольких языках в словарях детей обнаруживается высокая доля существительных, даже, когда на этих языках объектные слова не так заметны в устных предложениях с точки зрения восприятия (Gentner, 1982; Slobin, 1985). Эти данные, а также результаты представленной ниже работы, предполагают, что усвоение детьми значений слов отражает их концептуальное развитие, а не только то, как взрослые используют слова с детьми.

ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ. СЛУЧАЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Использование слов на раннем этапе может отличаться от взрослого использования слов из-за возрастных ограничений в умственном развитии детей. Например, дети могут применять слово «грустный» только к себе, поскольку они еще не осознали сходства между внутренним состоянием себя и окружающих. По мере развития понимания эмоций, использование слова «грусть» становится все более привычным. С другой стороны, употребление слов детьми может отличаться от употребления слов взрослых не потому, что их основные концепции различаются, а потому, что они слышали слово, используемое ограниченным образом. Например, детское базовое понятие «грустно» может быть аналогично взрослому. Но так как, обращаясь к детям, взрослые используют «грустный» в первую очередь для описания детских переживаний, дети предполагают, что слово «грустный» относится только к этой подкатегории. Хаттенлохер и ее коллеги рассматривают словоупотребление и родителей и детей при обучении детей представлений о личности. Исследования сосредоточены на вопросе: когда дети понимают, что у других есть внутренние состояния, такие как намерения и эмоции, похожие на их собственные?

Смайли и Хаттенлочер (1989) исследовали детские эмоции через появление слов эмоционального состояния (например, грустный, счастливый). Первое использование ребенком слов эмоционального состояния появляется примерно в 2 года и первоначально относится к себе. Те немногие слова-эмоции, которые дети применяют к другим людям относятся к привычным поведенческим реакциям (плач, улыбка, топот). Однако в течении 6-ти – 12-ти месяцев дети начинают использовать эмоциональные слова не только для наблюдаемых внешних аспектов, но, и для их внутренних состояний других людей. При этом изучение речи родителей показало, что речь детей аналогична их речи. Когда родители описывают ребенку его состояние, они указывают название эмоций (грустно, весело), но, когда родители описывают ребенку состояние других, они чаще указывают на действие (плачет, смеется). Такие соответствия между родителями и детьми предполагают,

что и вклад родителей, и концептуальное развитие детей могут влиять на понимание детьми значения слов-эмоций.

Еще более веские аргументы в пользу роли концептуального развития в возникновении значения дает исследование слов действия (Huttenlocher, Smiley, & Charney, 1983). Как и слова-эмоции, глаголы намеренного действия характеризуют внутренние состояния. Глаголы намеренного действия, такие как «открыть» и «получить», не описывают регулярные движения, а определяются изменениями, вызванными действующим лицом, и, следовательно, необходимыми выводами об интенциональности (намеренности). Но, такие глаголы, как «ходить», «прыгать» и «качаться», описывают простые действия, которые можно наблюдать напрямую. Хаттенлохер и его коллеги обнаружили, что дети сначала применяют глаголы намеренного действия к своим собственным действиям, и только потом распространяют их на действия других. Однако родители не проявляют подобной предвзятости в использовании глаголов, обращаясь к своим детям. Таким образом, модель развития, скорее всего, отражает концептуальное развитие. Вероятно, этот образец приобретения словарного запаса отражает как доступность их собственных намерений для себя, так и концептуальную проблему вывода намерений у других.

Ошибки в раннем использовании слов детьми

В раннем употреблении слов детьми есть характерные ошибки, и эти ошибки могут помочь пролить свет на процесс обучения. Во-первых, дети перетягивают и используют одно слово для обозначения множества разных вещей. Например, все слышали, как маленький ребенок употребляет слово «собачка» для обозначения лошадей, коров, жирафов и других четвероногих животных. Это обычная практика среди детей младшего возраста, изучающих язык. Около трети слов ребенка в тот или иной момент растянуты слишком сильно (Nelson, 1977). Некоторые чрезмерные расширения можно легко понять с точки зрения перцептивного сходства различных объектов. Например, все круглые предметы являются в некотором роде "шаром", включая торты, солнце и луну, блины и апельсины.

Как отмечают де Вилье и де Вилье (1992), наблюдения за их сыном Николасом показали, что иногда чрезмерное растяжение слов у детей может быть комплексным. Рассмотрим чрезмерное расширение слова «черепаха» (заводная игрушка, которая плавала в ванне). «В течение нескольких дней после своего первого произнесения слова «черепаха» оно использовалось для обозначения других черепах, в том числе с колесами, настоящей черепахи и изображенных черепах. Но и другие объекты также назывались« черепахой »: несколько игрушек для игр в ванной, включая пластикового моржа и заводную лягушку. И даже при виде сосновой шишки с ножкой, торчащей, как голова черепахи, через дыру (рисунок на пижаме) ... он с восторгом произнес «черепаха» (deVilliers & deVilliers, 1992, p. 352).

Очевидно, что дети проявляют творческий потенциал и изобретательность в своих растяжениях. Однако с развитием приходит улучшение, и по мере увеличения словарного запаса дети становятся более избирательными в использовании чрезмерно расширенных слов (deVilliers & deVilliers, 1992).

Детям также свойственно использование одного слова в очень ограниченной и индивидуальной манере. Ребенок может использовать слово «автомобиль», только когда видит желтый Chevy своего отца. Все другие автомобили, включая зеленый Ford матери, называются грузовиками.

Для ошибок раннего возраста существует несколько объяснений. Вероятно, что дети учатся растяжению от своих родителей, которые поначалу могут не маркировать каждый тип транспортного средства. Например, легковые автомобили, грузовики и тракторы идут под одним названием. Мервис и Мервис (1982) обнаружили, что матери используют базовые существительные для обозначения игрушек и предметов. Львов, и леопардов они называли «кошечками». Хотя, эта стратегия весьма полезна и упрощает ребенку жизнь, когда нужно объяснить папе, что с полки хочется достать мягкую игрушку, а не пожарную машину, но эта же стратегия, вероятно, приводит к чрезмерному расширению категорий.

Другие исследователи утверждают, что расширение и недорасширение могут отражать постепенное развитие от незрелого ребенка до концепции категорий зрелого взрослого человека (Huttenlocher & Smiley, 1987). Например, различие между «собакой» и «коровой» может не иметь отношения к очень маленькому ребенку с крайне ограниченным опытом общения с коровами и собаками. Однако недавние данные показывают, что даже очень маленькие дети используют слова более точно, чем предполагалось ранее. Действительно, дети с самого начала речи используют объектные слова в удивительной степени по-взрослому.

Альтернативное объяснение чрезмерного расширения слов заключается в том, что такое искажение представляет собой особую технику общения, которую маленькие дети используют до тех пор, пока их словарный запас ограничен. Ребенок не просто делает ошибку, он пытается найти связь между языковой формой и элементом опыта. Как отмечает Блум, «для ребенка кажется вполне разумным использовать доступное слово для обозначения различных, но связанных объектов . Это почти как если бы ребенок рассуждал: « Я знаю о собаках, эта штука не собака. Я не знаю, как это назвать, но это похоже на собаку» (1976, p. 23). Для ребенка применение слов в разных контекстах - это тип проверки гипотез, процесс, который будет продолжаться в течение всего детства. Этот процесс особенно проявляется в первые три года, когда начинается процесс соотнесения словоформы с объектом (Kuczaj, 1982). Постепенно, по мере того, как у ребенка улучшаются

способности различения и его концептуальные категории становятся более устойчивыми, точность ребенка в использовании слов увеличивается.

Оригинальная статья: E. Mavis Hetherington, Ross D. Parke. Child Psychology. A contemporary viewpoint. Fourth edition, 1993

Автор перевода: Золотухина Мария Сергеевна

Редакторы: Симонов Вячеслав Михайлович, Шипилина Елена Ивановна

Источник изображения: pexels.com

Ключевые слова: детская психология, научная психология, интеллектуальное развитие ребенка, как дети начинают разговаривать, развитие речи ребенка, исправление ошибок в речи детей, ошибки в детской речи, семантическое развитие речи, почему дети делают ошибки в речи.

