

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'23

doi: 10.26907/2541-7738.2024.1.131-143

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ)

Т.А. Трифонова

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, 191086, Россия*

Аннотация

В статье описаны результаты изучения особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка. В качестве материала исследования использованы записи спонтанной речи детей. Предложено провести разграничение двух явлений – языковой рефлексии и метаязыковой деятельности. В результате анализа данных спонтанной речи были получены следующие выводы: 1) проявления языковой рефлексии наблюдаются у детей с различными путями вхождения в язык не сразу; 2) для всех детей, принимавших участие в исследовании, были характерны метаязыковые проявления, что указывает на важность метаязыковой деятельности для речевого онтогенеза в детском возрасте вне зависимости от стратегий освоения языка; 3) в проявлениях языковой рефлексии детей каждой из групп (мальчики/девочки, референциальные/экспрессивные дети) обнаружилось определенные особенности и тенденции, специфичные только для той или иной группы; 4) до 5 с половиной лет к языковой рефлексии в большей степени способны референциальные дети по сравнению с экспрессивными, а также больше девочки по сравнению с мальчиками.

Ключевые слова: онтолингвистика, языковая рефлексия, метаязыковая деятельность, стратегии освоения языка, референциальные дети, экспрессивные дети, вариативность речевого развития

Изучению детских рассуждений о языке, называемых многими авторами детской языковой рефлексией (например, в [1]), посвящено большое количество трудов отечественных ([2–4] и др.) и зарубежных ([5, 6] и др.) ученых. Различные аспекты данной темы долгое время находятся в центре внимания многих исследований, поскольку метаязыковая деятельность и метаязыковые процессы значимы для изучения различных особенностей речевого онтогенеза, что отмечается, например, в [7, 8].

Тем не менее языковая рефлексия детей с различными стратегиями освоения языка (и шире – языковая рефлексия в контексте вариативности речевого онтогенеза) остается сегодня практически не изученной [9]. С целью заполнения данной лакуны нами был проведен анализ спонтанной речи детей с различными путями вхождения в язык (подробнее о стратегиях освоения языка см. в [9]), в которой были обнаружены проявления метаязыковой деятельности и языковой рефлексии. Исследование, описываемое в настоящей статье, является продол-

жением изучения нами особенностей языковой рефлексии детей с различными путями вхождения в язык (экспрессивных и референциальных детей, мальчиков и девочек, детей из семей с высоким и низким социокультурным статусом) (подробнее см. в [10]). В связи с тем, что нами было проанализировано небольшое количество материалов спонтанной речи детей с различными стратегиями освоения языка (экспрессивных и референциальных детей, мальчиков и девочек), при подведении итогов исследования представляется допустимым лишь обозначить существование некоторых тенденций, связанных с особенностями языковой рефлексии детей разных групп; для получения однозначных выводов необходима проверка тенденций-гипотез в рамках онтолингвистического эксперимента.

Нами были рассмотрены три дневника референциальных детей¹ (Жени Г. (1,8,23²–5,6), Алеши Д. (2,0–5,0), Вари П. (1,5–2,11), расшифровки аудиозаписей экспрессивных – Вани Я. (2,0–5,4) и Филиппа С. (диалоги с мамой (2,7,19–2,9,8) и дневник (0,11,9–5,3,27)).

Кроме того, анализировались записи спонтанной речи других шести девочек и семи мальчиков, стратегия усвоения языка у которых не была известна, с целью выявления особенностей языковой рефлексии мальчиков и девочек. Были изучены дневники Миши М. (2–2,9,22), Вити О. (1,8–4,8,29), Насти Н. (1,6–4,3,20), Оли М. (1,5–4,1,26), Ани С. (1,6–3,5,27), Аси П. (2,1–5,6, с 4,11 до 5,5 записи не велись), Алисы Н. (1,6–2,10), Тани Г. (1,6–5,6); расшифровки аудио- и видеозаписей Вити О. (2,0,5–4,0,6, всего 84 фрагмента); дневники Алеши (3,0–5,6,13) и Лени Г. (1,11,21–5,6); дневники Миши Т. (2,6–5,6,12) и Вани П. (1,6–4,0,28). Источники записей спонтанной речи – материалы, представленные в [9, 11–13]. В тех случаях, где источник детского высказывания не указан, им является Фонд данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А.И. Герцена.

Языковая рефлексия и метаязыковая деятельность рассматриваются нами как два разных явления: «...к метаязыковой деятельности относятся как вербализованные размышления ребенка о языке, так и менее словесно эксплицированные, «свернутые», а языковая рефлексия представляет собой высказывания индивида о языке, склонность к анализу как своего языкового поведения, так и языкового поведения других индивидов» [10, с. 106] (подробнее о предложенных нами ранее критериях разграничения данных понятий см. в [10]).

Обратимся к проявлениям языковой рефлексии детей с экспрессивной и референциальной стратегиями освоения языка, подробно рассмотрев наиболее характерные (с нашей точки зрения) для детей с той или иной стратегией проявления вербализованных размышлений о языке.

Одним из подобных проявлений можно считать комментирование/уточнение значений собственных инноваций; оно свидетельствует об осознании ребенком того, что значения его инноваций могут быть неясны собеседнику. Данная разновидность рассуждений о языке была обнаружена у всех референциальных детей, чьи дневники были нами проанализированы, и частично – у экспрессивного Вани (все три референциальных ребенка оказались способны к подобному уточнению инноваций намного раньше (приблизительно в 2,2), чем Ваня (при-

¹ Дети были отнесены нами к экспрессивному или референциальному типу на основании анализа их речи в [9].

² Возраст ребенка указывается нами следующим образом: количество лет, месяцев, дней (например, 1,2,3 – один год, два месяца и три дня).

мерно с 3,4); при этом таких комментариев у референциальных детей было обнаружено намного больше, чем у Вани). Приведем примеры: Варя П. в 2,3: «*Это такая хлопа, потому что она все время хлопает (игрушка в воде)», Ваня Я. в 3,4,6 (впервые): «Тягач маленький» (о собственной инновации *тягачик).

Сравним толкования существующих в языке слов референциальными и экспрессивными детьми. Уже в довольно раннем возрасте (в 2,6) референциальная Варя дает слову *очечник* верное толкование: «*Очешник – очки – апчхи, это такой для них домик» (ср. с толкованием этого слова в Малом академическом словаре (СРЯ4): «ОЧЕЧНИК, -а, м. Футляр для очков»); референциальный Женя в более позднем, чем Варя, возрасте также верно формулирует значение слова *кресло*: «(3, 11, 19)... *Кре'сль – эт сту'л*»³ [11, с. 228] (ср. с первым значением данного слова в Малом академическом словаре (СРЯ4): «КРЕСЛО... 1. Род широкого стула с ручками-подлокотниками»). Если Женя в своем определении верно сформулировал лишь ядерную сему значения слова, то Варя дала слову (с учетом ее возраста) абсолютно верную дефиницию. Референциальный Алеша, в свою очередь, дает словам толкования, еще более напоминающие представленные в толковых словарях: «Стол – это устройство, на котором едят и пишут» (4,9) [9, с. 236].

Теперь рассмотрим, как дает толкование слову экспрессивный Ваня. В 4,8,18 он формулирует определение слова *обречен* неверно, хотя его предыдущие реплики позволяют предположить, что значение слова ему в целом понятно («*Охота обречена, говорю. Нет охоты больше»): «Обречен, – это когда... проучить кого-нибудь». Таким образом, к толкованию слов оказываются способны в основном именно референциальные, а не экспрессивные дети, и количество толкований (как спонтанных, так и в ответ на просьбу собеседника) больше именно у референциальных детей по сравнению с экспрессивными.

Освоение грамматики вызывает языковую рефлексию как у референциальных детей, так и у экспрессивного Вани. Рефлексия в данной области у референциальных детей, в отличие от экспрессивных, усложняется – со временем референциальные дети рассуждают о все более сложных и разнообразных грамматических явлениях, а подобные размышления становятся все более развернутыми вербально, содержат пояснения, комментарии и аргументацию в случае протеста/несогласия с тем или иным языковым фактом. У экспрессивного Вани языковая рефлексия «замораживается» на (условно) одном из начальных этапов, практически не вербализована и не вербализуется в дальнейшем, а круг осмысливаемых Ваней явлений невелик. Так, в 3,10,12 Ваню удивило, что можно сказать и *ловить рыбу*, и *ловить рыб*. Однако то, как Ваня эксплицирует свои размышления, можно назвать только попыткой рефлексии: «Бабушка: – Мы ее ловить будем? Ваня: – Угу, рыб. Ваня задумался. Ваня: – Рыбы. Много... это рыба, а много – это рыб». Сравним это Ванино высказывание с примером из речи референциальной Вари в более раннем возрасте (2,9): «Папа: – «Против молодца и сам овца». Варя: – *Нет, сама овца. Ведь овца же женщина! Зачем ты так сказал?»). Такой протест содержит аргументацию и основан на уже возникшем понимании того, что определительные местоимения согласуются в роде с существительным.

³ Фрагмент из дневника А.Н. Гвоздева, далее фонетические записи передаются автором дневника по такому же принципу.

Кроме того, приведем пример рассуждения Алеши в более старшем возрасте о довольно сложном явлении – многозначности предлогов, что свидетельствует о постепенном усложнении объекта «грамматической» языковой рефлексии у референциальных детей, в отличие от экспрессивных (у Вани проявления рефлексии о грамматических явлениях немногочисленны, а объект рефлексии не становится сложнее; у Филиппа рассуждений о грамматике обнаружено не было): «А.: Бабуля, а Выборг – на горе? – Б. удивляется вопросу (поскольку А. прекрасно знает, что Выборг – не на горе). – А.: Так ты сказала, что наша дача – под Выборгом (4.2)» [14, с. 23]. Освоение грамматики может побуждать и к исправлению речи окружающих (один из видов языковой рефлексии); исправления могут относиться как к метаязыковой деятельности (например, в 2,7,10 Женя исправляет Олечку «Ни йи'бь, а ры'ба» [11, с. 108] – такое исправление не содержит метаязыкового комментария), так и к языковой рефлексии (исправления, содержащие вербальные комментарии-пояснения различной степени развернутости); подобные исправления-протесты были обнаружены нами только у референциальных детей. Приведем один из таких примеров: Алеша исправляет взрослого собеседника и протестует: «Почему ты Катиного папу называла Никита Николаевич? Он же папа. Значит, *Никит (4.10) (протест против принадлежности существительных, обозначающих лиц мужского пола, к склонению на -а, преимущественно женскому)» [9, с. 132].

К поиску этимологии слов оказались способны все референциальные дети и экспрессивный Филипп; однако этимологизация у Филиппа (единственная в дневнике) отмечается впервые позднее, чем у референциальных детей; у последних подобные примеры многочисленны и начинают встречаться значительно раньше, чем у экспрессивных. Например, уже в 3,0 Варя ищет этимологию слова *пылесос*: «*Полесос – это потому что он пол сосет, да?» (Ср. с единственным отмеченным у Филиппа поиском этимологии в 5,2,19: «*А почему его назвали камин?* (задает сам себе вопрос). И отвечает: *Потому, что он из камней*»).

К оценке своих произносительных способностей оказались склонны дети обеих групп. Однако у референциальных детей такие суждения были обнаружены в более раннем возрасте, чем у экспрессивного Вани; если Ваня рефлексировал об этом впервые, согласно дневниковым записям, только в 2,8,17 («– Я только умею ибеть, ибеть» (о том, что не может фонетически верно передать облик слова *медведь*)), то референциальная Варя – уже в 2,1 («*Я не могу сказать слово»).

Метаязыковые комментарии о собственных произносительных способностях в более младшем возрасте и в момент высказывания (по сути рассуждения о том, как по-разному говорят дети и взрослые) уже на ранних этапах речевого развития у референциальных детей более развернуты по сравнению с экспрессивным Ваней. Ср. высказывание референциальной Вари, в котором отражается сравнение произношения слова «тогда» и «сейчас»: «*Когда я была маленькая, я говорила «бых», а теперь я говорю «был»» (2,8), и высказывание экспрессивного Вани – Ваня оценивает свои способности, не упоминая, как именно у него звучало слово *пингвин* раньше: «Я теперь лучше говорю: пигвин» (2,10,16).

Обратимся к рассуждениям, свидетельствующим о попытках определения семантических границ слова. Вербализованные размышления о семантических границах лексемы могут быть связаны с незнанием одного из лексических значений многозначного слова; такие комментарии оказались характерны для всех

референциальных детей и для экспрессивного Вани; при этом у первых подобные рассуждения появляются значительно раньше. Так, Ваня в 3,4,21 протестует против использования бабушкой слова *сейчас*, поскольку усвоил только одно значение 'в этот момент', но пока не знаком со значением 'в самое ближайшее время': «Бабушка: – Сейчас, еще не готовы. Ваня: – Сейчас надо говорить, когда уже готовы». Референциальный Алеша уже в 2,7 комментирует неверное, с его точки зрения, использование бабушкой слова *сесть* в словосочетании *сесть в троллейбус*: «Бабуля сказала: мама села в троллейбус. Нет, я видел: она встала в троллейбус» [9, с. 216].

У двух референциальных детей (Жени и Алеши) была обнаружена языковая игра (Алеша (в 2,10) «видит в телевизоре утку. А: Это утка-мама. Помолчал и добавляет лукаво, смотря на мать: Это – утка-галка (маму зовут Галиной, дома – Галка) (очень доволен собой)») и попытка определения семантических границ слова, вызванная обнаружением в языке омонимов (Женя в 4,5,19 «неожиданно заявляет: “Дядю Мишу-то, как медведь, зовут”. Очевидно, он подметил омонимичность слова “миша, мишка”») [11, с. 255]). Различные варианты произнесения окружающими одного и того же слова становятся объектом внимания референциальных Жени и Алеши. Например, у референциального Алеши: «А.: Папа и мама говорят “только”, а баба – “тока” (3.1)» [14, с. 22]; ср. с высказыванием Жени в более раннем возрасте, когда мальчик обратил внимание на фонетически неверную передачу звукового облика слова маленьким ребенком, имплицитно сравнив ее с образцом – звуковым обликом этого слова, который слышал от взрослых: «(2, 10, 9). Вдруг сообщает: *Мама', Вало'дя “така'ля” гъвари'т* – Мама, Володя “такаля” говорит. Володя, действительно, говорил л мягкое вместо йота» [11, с. 138].

Рассуждения, описываемые далее, были обнаружены только у одного из трех референциальных детей, в связи с чем предполагаем следующее: их наличие может быть не связано с экспрессивностью или референциальностью ребенка. Женя рассуждает о семантических границах слова, уточняя объем понятия («Какой большой сад. Да это целый лес называется») (3, 8, 27) [11, с. 215]; с точки зрения мальчика, слово *сад* не подходит для обозначения настолько большого сада (для этого необходимо использовать слово *лес*). Кроме того, Женя эксплицирует свое осознание стилистической окрашенности слова *жрать* («(3, 9, 9)... (Помнишь, дядя Миша пришел к нам и сказал: “Я жрать хочу”», – говорит с явной насмешливостью. Потом прибавляет: ... (Зачем он так говорил?). Я: А как надо было сказать? Он: ... (Я есть хочу)») [11, с. 218]). Только у референциального Алеши в 2,6 было обнаружено «открытие» закона открытого слога (если несколько раз произнести «ап», то получится «папа»): «Он спрашивает мать: А почему в апе папа сидит?» (Пример из [14, с. 21], там же см. его подробный анализ).

Итак, и у референциальных, и у экспрессивных детей были обнаружены комментирование и уточнение значений собственных инноваций, толкование существующих в языке слов, различные рассуждения, сопровождающие освоение грамматики, поиск этимологии, оценка своих произносительных способностей, размышления об особенностях речи взрослых и детей, попытки рассуждений об определении семантических границ слова (вызванные незнанием одного из значений многозначной лексемы), высказывания, свидетельствующие о внимании к звуковому облику слова (к сходному звучанию слов).

Только у референциальных детей были выявлены языковая игра, размышления о различных вариантах произнесения окружающими одного и того же слова, рассуждения об омонимах. Для одного референциального ребенка было отмечено обнаружение закона открытого слога, для другого – уточнение объема понятия как один из видов рассуждений о семантических границах слов и комментарии о стилистической окрашенности лексической единицы.

Наличие «единичных», то есть зафиксированных в дневнике только у одного из детей с той или иной стратегией освоения языка, проявлений языковой рефлексии может быть вызвано двумя причинами. Во-первых, это связано с особенностями дневниковых записей (предпочтениями взрослого, ведущего дневник, относительно отражаемого в записях материала, степенью подробности, регулярностью ведения дневника). Во-вторых, единичные проявления языковой рефлексии могут быть характерны для детей с иными стратегиями освоения языка (например, социокультурный статус семьи и др. для мальчиков и девочек; в таком случае гипотеза о большей склонности мальчиков или девочек к тем или иным проявлениям языковой рефлексии требует проверки в онтолингвистическом эксперименте).

Анализ особенностей перечисленных нами рассуждений о языке референциальных и экспрессивных детей, проведенный на основе материалов спонтанной речи, позволяет сделать выводы о существовании ряда тенденций в особенностях их языковой рефлексии:

1) языковая рефлексия в большей степени характерна для референциальных детей, ее проявления обнаруживаются у них раньше (впервые отмечаются после двух лет), чем у экспрессивных (первые простейшие проявления рефлексии о языке фиксируются у них примерно после 2,6), у референциальных детей они более многочисленны и разнообразны;

2) одни и те же проявления языковой рефлексии у референциальных детей в дошкольном возрасте (до 5,6) по сравнению с рассуждениями о языке экспрессивных детей проходят эволюцию по разным показателям: а) возрастанию развернутости (степени вербализованности), б) усложнению аргументации, усложнению наблюдаемых и описываемых детьми языковых явлений;

3) языковая рефлексия экспрессивных детей, в отличие от размышлений о языке референциальных, в дошкольном возрасте (до 5,4) «замораживается» на определенном этапе и не развивается в данном возрастном промежутке; экспрессивные дети по сравнению с референциальными рассуждают о тех же языковых фактах позднее и намного менее развернуто вербально, чем референциальные; с попыткой аргументировать свою точку зрения / дать какие-либо пояснения к ней экспрессивные дети по сравнению с референциальными справляются с меньшей легкостью;

4) у экспрессивных детей неоднократно встречаются факты вербализованных размышлений о языке; на относительно регулярной основе они начинают появляться примерно в то время, когда такие дети приближаются к статусу «бывших» экспрессивных детей (у Филиппа с 4,11, у Вани примерно после 3,6).

Обратимся к исследованию особенностей языковой рефлексии мальчиков и девочек, рассмотрев в первую очередь общие для детей двух групп типы рассуждений о языке.

Так, освоение грамматики побуждает к рассуждению о различных ее аспектах как мальчиков, так и девочек. Например, неверно выбранное бабушкой слово мужского рода по отношению к лицу женского пола вызывает у Насти Н. в 2,9,2 протест, поскольку девочка уже осознает существование родовых коррелятов для обозначения лиц мужского/женского пола: «Настя: – А я кем буду? Бабушка: – А ты будешь охотником. Настя: – Девочки не бывают охотниками! Девочки бывают охотницами». Леня рефлексировал о неверно произнесенном другим ребенком мужском имени (с «лишним» окончанием *-а*) и в связи с этим – о неверно подобранной (с точки зрения грамматической категории рода) форме глагола (выбран женский род с окончанием *-а* вместо мужского): «Леня (5.1.) пришел из садика и говорит маме и Алеше: – Валя сказала: «А Айдына сломала». А ведь Айдын мальчик» [12, с. 86]. Сопоставление подобных рассуждений о грамматических явлениях у мальчиков и у девочек позволяет предположить, что представление о грамматическом роде имен существительных формируется и вербализуется у девочек раньше, чем у мальчиков; если у девочек такие размышления обнаруживаются уже в 2,9, то у мальчиков замечены намного позднее (в 5,1).

О своих/чужих особенностях речи «тогда» и «сейчас» (о речи взрослых и «малышей»), то есть детей более младшего, чем говорящий ребенок сейчас, возраста) оказались, по данным дневников, способны рассуждать Леня Г., Настя Н., Аня С. и Алеша Г. Например, Алеша Г. в 5,8,21 обращает внимание на использование детьми и взрослыми для передачи одного и того же смысла слов из разных языковых подсистем (термин используется вслед за [15]) – слова *бо-бо* из языка нянь и «взрослого» слова *больно* (в ответ на произнесенное матерью слово *бо-бо*): «– Ты неправильно говоришь, как маленькая, “бо-бо”, а надо “больно”» [12, с. 69]. Если у мальчиков первое такое проявление отмечается в 4,9,25, то у девочек – в более раннем возрасте (в 3,2,3); тем не менее у последних оно является все же не в полной мере эксплицированным, а, скорее, «пограничным» между языковой рефлексией и метаязыковой деятельностью. Таким образом, представляется, что к вербально развернутым рассуждениям о речи взрослых и «малышей» и мальчики, и девочки становятся способны как минимум после трех лет; до этого возраста у детей обоих полов начиная примерно с одного и того же возраста (2,4–2,5) наблюдаются проявления метаязыковой деятельности, свидетельствующие о понимании особенностей речи взрослых и детей.

Толкования слов (например, «Велосипед – это кочующее кресло» (Миша Т., 4,6,13) [13, с. 53]) были обнаружены у Миши Т., Вити О., Насти Н., Оли М., Ани С. и Аси П.; при этом у девочек спонтанные толкования существующих в языке лексических единиц появляются раньше, чем у мальчиков (у девочек впервые в 3,8,14, а у мальчиков – в 4,3,10). Кроме того, в отличие от многих толкований слов мальчиками, абсолютно все толкования девочек (кроме одного) в той или иной степени можно назвать успешными – они основаны на частичной (только на корень) или на полной опоре на внутреннюю форму слова. Такая тактика опоры на внутреннюю форму слова, характерная, судя по материалам спонтанной речи, в большей степени для девочек, свидетельствует о лучшей способности девочек к поиску внутренней формы и к морфемному членению.

Толкования собственных инноваций, представляющие собой комментарии, раскрывающие в той или иной степени их значения, были найдены в записях речи и мальчиков, и девочек (Миши Т., Алеши Г., Лени Г., Насти Н., Оли М. и

Аси П.); как и в случае с толкованиями существующих в языке слов, первые случаи комментирования инноваций впервые отмечаются у девочек начиная с 3,6,3, а у мальчиков – с 4,3,17. Приведем пример такого комментирования Алешей Г. в 4,3,17: «Я уже умейка (залез на стеллажи с книгами). Так как я умею» [12, с. 27].

К языковой игре, точнее к простейшим шуткам, оказались способны почти все мальчики и девочки (Леня Г., Алеша Г., Алиса Н., Настя Н., Аня С., Витя О.), например: «Хлопнула себя по попе и смеется: “Попе дала по попе!”» (Настя Н., 3,5,30). Если у девочек первые простейшие шутки отмечаются в 2,9, то у мальчиков несколько раньше – в 2,7,16.

Различные высказывания, связанные с осмыслением семантических границ слова, были обнаружены не у всех девочек и мальчиков. Так, вопросы и рассуждения, вызванные существованием полисемии, оказались характерны только для Насти Н.; при этом первые такие комментарии девочки отнесены нами все-таки к метаязыковой деятельности, а не к языковой рефлексии. Например, в 3,9,9 она удивляется словам папы, поскольку не знакома с одним из значений глагола *ловить* («4. Стараться не упустить что-л., воспользоваться чем-л. быстро исчезающим, проходящим» (СРЯ4)) в словосочетании *ловить машину* (в значении ‘останавливать проезжающие мимо машины с просьбой подвезти куда-либо’ (РРАЛ, с. 24)), но знает значение данного глагола в словосочетании *ловить рыбу* (СРЯ4): «2. (сов. поймать). Захватывать живьем каких-л. животных посредством особых приспособлений»: «3.09.09 Папа рассказывает, что долго ловил машину и не поймал. Настя: Почему уловил? Она что, утонула?».

Высказывания, свидетельствующие об интересе к этимологии слов и о ее поиске, оказались характерны только для некоторых мальчиков и девочек (Миша Т., Аня С., Ася П.); при этом у девочек первые попытки поиска этимологии были обнаружены в 3,3,27, у мальчиков в 3,0,3.

Для двух мальчиков (Миша М., Алеша Г.) и для одной девочки (Насти Н.) оказались характерны высказывания, свидетельствующие об их внимании к словообразовательным значениям, к оттенкам значений, в частности – осознание существования пейоративных суффиксов. Если у мальчиков первый такой пример отмечается в 2,6, то у Насти Н. – в 3,9,8.

Перечислим индивидуальные проявления языковой рефлексии, обнаруженные нами только у одного из детей: рассуждения о контекстуальных синонимах были зафиксированы лишь у Вити О. в 4,6,5; рассуждения об относительности способа именованности человека в зависимости от точки отсчета (от того, кто именуется человеком) были отмечены только у Миши Т. в 4,4,6 [13, с. 52], комментирование стилистической окрашенности слов оказалось очень характерно для Насти Н. (например, в 3,9,1) (подобные комментарии, относящиеся к метаязыковой деятельности, были обнаружены у Ани С. в 3,1,11 и у Вити О. в 4,5,30); только у Насти Н. были зафиксированы рассуждения и вопросы о допустимости произнесения того или иного слова (например, в 3,6,30).

Итак, можно сформулировать нижеследующие выводы.

1. Ряд проявлений языковой рефлексии был обнаружен как у мальчиков, так и у девочек. Другие проявления метаязыковой деятельности оказались характерны и для мальчиков, и для девочек, что связывается нами вслед за Г.Р. Добровой [9] с важностью существования подобных проявлений у любого ребенка для овладения языком вне зависимости от пола.

2. Некоторое количество проявлений языковой рефлексии, а также других разновидностей метаязыковой деятельности, было отмечено у детей обеих групп. Как мальчики, так и девочки обращали внимание на словообразовательные значения и оттенки их семантики, а также – что более важно – вербализовали такие значения. Как толкования существующих слов, так и комментарии к инновациям, позволяющие в той или иной мере раскрыть их семантику, оказались в равной степени характерны для мальчиков и для девочек. Тем не менее толкования девочек по сравнению с толкованиями мальчиков представляются более «успешными» вследствие использования таких тактик, как частичная (только на корень) или полная опора на внутреннюю форму слова. Обозначенная тенденция позволяет предположить, что девочки обладают лучшими, чем мальчики, способностями к поиску внутренней формы, а также к морфемному членению. Толкования существующих слов и комментарии к инновациям появляются у девочек раньше (впервые отмечены в 3,8,14), чем у мальчиков (впервые – в 4,3,10), толкования инноваций – у девочек с 3,6,3, а у мальчиков – с 4,3,17.

Освоение грамматики побуждает к рассуждению о различных ее аспектах как мальчиков, так и девочек. Тем не менее сопоставление проявлений языковой рефлексии, предметом которых является грамматический род имен существительных, позволяет сделать предположение о том, что такие представления вербализуются раньше у девочек (с 2,9), а у мальчиков – только с 5,1. С 2,4–2,5 у детей обеих групп уже наблюдаются проявления метаязыковой деятельности, позволяющие сделать вывод об осознании детьми различий между речью взрослых и детей. После трех лет подобные проявления начинают постепенно вербализоваться (сначала – у девочек), переходя в языковую рефлексию.

Шутки со словами различной степени вербализованности также были обнаружены у мальчиков и у девочек, при этом у девочек простейшие шутки были отмечены несколько раньше, чем у мальчиков (у мальчиков в 2,9, а у девочек в 2,7,16). Различные проявления языковой рефлексии, вызванные интересом детей к этимологии слов, а также сам поиск этимологии были типичны для детей обоих полов. К данной разновидности языковой рефлексии оказались склонны в большей степени девочки, что проявилось в большем (по сравнению с мальчиками) количестве примеров подобных рассуждений о языке; тем не менее первые попытки поиска этимологии были обнаружены у девочек несколько позднее, чем у мальчиков (у девочек в 3,3,27, у мальчиков в 3,0,3). Высказывания, свидетельствующие о внимании детей к словообразовательным значениям, к оттенкам семантики, в частности – об осознании существования пейоративных суффиксов, были обнаружены у нескольких мальчиков (первое такое проявление отмечается в 2,6) и у одной девочки (впервые в 3,9,8). Различные высказывания, связанные с осмыслением семантических границ слова, были обнаружены не у всех девочек и мальчиков. Так, вопросы и размышления, вызванные существованием полисемии, оказались характерны только для одной девочки, хотя ее высказывания относятся, скорее, к метаязыковой деятельности вообще, но не к собственно языковой рефлексии.

3. К единичным проявлениям языковой рефлексии относятся попытки комментирования стилистической окрашенности слов; вопросы и размышления, связанные с существованием полисемии (у девочки); рассуждения о контекстуальных синонимах и размышления об относительности способа именовании

человека в зависимости от точки отсчета (от того, кто его именуется); комментарии о схожем звучании различных слов (фонетическом облике слов) (у двух мальчиков).

Итак, анализ записей спонтанной речи позволяет сделать выводы о том, что языковая рефлексия появляется у детей с различными стратегиями освоения языка не сразу, а начинается с других проявлений метаязыковой деятельности. Ее проявления были обнаружены нами у всех детей с различными стратегиями освоения языка, что подтверждает мнение Г.Р. Добровой [9] о важности метаязыковых проявлений для освоения языка любым ребенком – вне зависимости от «стратегии вхождения в язык» (термин используется вслед за [9]). Проявления языковой рефлексии у детей с различными стратегиями освоения языка, в свою очередь, имеют свои особенности, а в их рассуждениях о языке существуют некоторые тенденции, более характерные для детей той или иной группы (что требует дальнейшей проверки на экспериментальном материале).

Наиболее яркие различия у детей с двумя полярными стратегиями освоения языка были обнаружены у экспрессивных и референциальных детей: языковая рефлексия оказалась в большей степени характерна для референциальных детей по сравнению с экспрессивными; ее проявления наблюдаются у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных, более многочисленны и разнообразны. Даже одинаковые для детей двух групп проявления языковой рефлексии (одни и те же разновидности, например, поиск этимологии) имеют свои различия: у референциальных детей они усложняются и эволюционируют, а у экспрессивных в возрасте до 5,4 (по данным спонтанной речи) «замораживаются» на определенном этапе без дальнейшего развития (с точки зрения словесного разворачивания).

Для девочек по сравнению с мальчиками оказалось в целом характерно более раннее появление языковой рефлексии (хотя шутки со словами и осмысление пейоративных суффиксов, по данным рассматриваемых дневниковых записей, появляются у мальчиков раньше, чем у девочек), примеры которой нередко более развернуты вербально и разнообразны. Кроме того, именно у девочек были обнаружены наиболее «успешные» толкования слов и собственных инноваций: девочки оказались способны в большей степени, чем мальчики, опираться на внутреннюю форму слова – частично или полностью.

В некоторых случаях рассуждения о языке были обнаружены только у отдельных детей, чьи дневники были нами проанализированы, что может быть связано как с индивидуальными особенностями ребенка, так и с отсутствием фиксации подобного факта в дневниках речевого развития.

Таким образом, согласно изученным материалам спонтанной речи, стратегия освоения языка оказывает влияние на особенности рассуждений детей о языке; данный вывод, полученный в исследовании, требует дальнейшей проверки экспериментальными методами⁴ и анализом других родительских дневников.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

⁴ Ряд выводов (об особенностях языковой рефлексии мальчиков и девочек, экспрессивных и референциальных детей), полученных в результате данного исследования, коррелирует с некоторыми результатами серии онтолингвистических экспериментов, проведенных также нами (подробнее об этом см. в [10]).

Источники

- СРЯ4 – Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>, свободный.
- РРАЛ – *Стернин И.А., Шаламова Э.В.* Русская разговорная автомобильная лексика: словарь. Воронеж: Истоки, 2016. 63 с.

Литература

1. *Еливанова М.А., Семушина В.А.* Некоторые особенности лексики в русскоязычных диалогах англо-русских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2021: языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия: материалы ежегод. междунар. науч. конф. СПб.: Изд-во «ВВМ», 2021. С. 60–69.
2. *Гвоздев А.Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб.: БИОНТ, 1999. 64 с.
3. *Доброва Г.Р.* Креативная доминанта в формировании языковой личности // Лингвистика креатива 4: коллективная монография / Под ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 40–47.
4. *Елисеева М.Б.* Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // Рус. яз. в школе. 2017. № 6. С. 35–39.
5. *Clark E.V.* Awareness of language: Some evidence from what children say and do // The Child's Conception of Language / Ed by A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt. Ser.: Springer Series in Language and Communication. V. 2. Berlin, Heidelberg: Springer, 1978. P. 17–43. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_2.
6. *Gombert J.E.* Metalinguistic Development. Chicago, IL: Univ. of Chicago Press, 1992. 237 p.
7. *Гридина Т.А.* Метаязыковая рефлексия как форма лингвокреативного мышления ребенка // Проблемы онтолингвистики – 2016: материалы ежегод. междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 23–26 марта 2016 года / [редкол.: Т. А. Круглякова (отв. ред.) и др.]. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 182–188.
8. *Goldsworthy C.L.* Developmental Reading Disabilities: A Language Based Treatment Approach. Ser.: Clinical Competence Series / Ed. by R.T. Wertz. San Diego, CA: Singular Publ. Group, 1996. 301 p.
9. *Доброва Г.Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 262 с.
10. *Трифоновна Т.А.* Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка (по результатам экспериментального исследования) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2023. Т. 165, кн. 3. С. 105–118. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2023.3.105-118>.
11. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса: дневник науч. наблюдений. М.: УРСС: Ленанд, 2005. 322 с.
12. *Головенкина Л.Х.* От двух до восьми и от трех до девяти: Дневниковые записи. Архангельск: Изд-во ПГУ, 2001. 141 с.
13. *Детская речь: Учеб. материалы / Сост. М.Д. Воейкова, М.Б. Елисеева.* СПб.: Образование, 1993. Вып. 1. 142 с.
14. *Доброва Г.Р.* Детские высказывания о языке в динамике: на примере одного ребенка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. № 15. С. 17–32.
15. *Елисеева М.Б.* Речевой онтогенез: взгляд лингвиста // Логопед. 2005. № 4. С. 18–28.

Поступила в редакцию 14.12.2023

Принята к публикации 14.02.2024

Трифорова Татьяна Александровна, младший научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории онтолингвистики

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

наб. реки Мойки, д. 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Россия

E-mail: maiden.deu@gmail.com

ISSN 2541-7738 (Print)

ISSN 2500-2171 (Online)

UCHENYE ZAPISKI KAZANSKOGO UNIVERSITETA. SERIYA GUMANITARNYE NAUKI
(Proceedings of Kazan University. Humanities Series)

2024, vol. 166, no. 1, pp. 131–143

ORIGINAL ARTICLE

doi: 10.26907/2541-7738.2024.1.131-143

Linguistic Reflection in Children with Different Language Acquisition Strategies (Based on the Study of Spontaneous Speech)

T.A. Trifonova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, 191186 Russia

E-mail: maiden.deu@gmail.com

Received December 14, 2023; Accepted February 14, 2024

Abstract

This article presents the results of a case study of linguistic reflection among children with different language acquisition strategies based on the analysis of spontaneous speech recordings obtained from them. A distinction was made between linguistic reflection and metalinguistic activity. It was found that the ability to reflect on language develops gradually in children with different strategies of language acquisition. The important role of metalinguistic activity in speech ontogenesis, regardless of language acquisition strategies, was highlighted, as it was exhibited by all the participants. Furthermore, linguistic reflection proved to be group-specific: each group (boys/girls, referential/expressive children) showed unique patterns and trends. It was also revealed that children under the age of five and a half years are more likely to engage in linguistic reflection when they are referential rather than expressive. The same trend was observed in girls compared to boys.

Keywords: ontolinguistics, linguistic reflection, metalinguistic activity, children's language acquisition strategies, referential children, expressive children, variability in language acquisition

Conflicts of Interest. The author declares no conflicts of interest.

References

1. Elivanova M.A., Semushina V.A. Some lexical features in the Russian-language dialogues of bilingual English-Russian children. *Problemy ontolingvistiki – 2021: yazykovaya sistema rebenka v situatsii odno- i mnogoyazychiya: materialy ezhegod. mezhdunar. nauch. konf.* [Problems of Developmental Linguistics – 2021: The Child's Language System in the Situation of Mono- and Multilingualism: Proc. Annu. Int. Sci. Conf.]. St. Petersburg, "VVM", 2021, pp. 60–69. (In Russian)
2. Gvozdev A.N. *Znachenie izucheniya detskogo yazyka dlya yazykoznaniya. Kak deti doshkol'nogo vozrasta nablyudayut yavleniya yazyka* [The Importance of Learning Children's Language for Linguistics. How Preschool Children Perceive Language Phenomena]. St. Petersburg, BIONT, 1999. 64 p. (In Russian)
3. Dobrova G. R. Creativity as a dominant factor in linguistic identity development. In: *Lingvistika kreativa 4: kollektivnaya monografiya* [Linguistics of Creativity 4: A Joint Monograph]. Gridina T.A. (Ed.). Yekaterinburg, 2018, pp. 40–47. (In Russian)
4. Eliseeva M.B. Metalinguistic activity in early and preschool childhood. *Russkii Yazyk v Shkole*, 2017, no. 6, pp. 35–39. (In Russian)

5. Clark E.V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In: Sinclair A., Jarvella R.J., Levelt W.J.M. (Eds.) *The Child's Conception of Language*. Ser.: Springer Series in Language and Communication. Vol. 2. Berlin, Heidelberg, Springer, 1978, pp. 17–43. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_2.
6. Gombert J.E. *Metalinguistic Development*. Chicago, IL, Univ. of Chicago Press, 1992. 237 p.
7. Gridina T.A. Metalinguistic reflection as a form of linguo-creative thinking in children. *Problemy ontolingvistiki – 2016: materialy ezhegod. mezhdunar. nauch. konf.* [Problems of Developmental Linguistics – 2016: Proc. Annu. Int. Sci. Conf, St. Petersburg, March 23–26, 2016]. Kruglyakova T.A. et al. (Eds.). Ivanovo, LISTOS, 2016, pp. 182–188. (In Russian)
8. Goldsworthy C.L. *Developmental Reading Disabilities: A Language Based Treatment Approach*. Ser.: Clinical Competence Series. Wertz R.T. (Ed.). San Diego, CA, Singular Publ. Group, 1996. 301 p. (In English)
9. Dobrova G.R. *Variativnost' rechevogo razvitiya detei* [Variability in Children's Language Acquisition]. Moscow, Yazyki Slavyan. Kul't., 2018. 262 p. (In Russian)
10. Trifonova T.A. The features of linguistic reflection in children with different language acquisition strategies (based on the results of an experimental study). *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2023, vol. 165, no. 3, pp. 105–118. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2023.3.105-118>. (In Russian)
11. Gvozdev A.N. *Ot pervykh slov do pervogo klassa: dnevnik nauch. nablyudenii* [From the First Words to the First Grade: A Diary of Scientific Observations]. Moscow, URSS, Lenand, 2005. 320 p. (In Russian)
12. Golovenkina L.Kh. *Ot dvukh do vos'mi i ot trekh do devyati: Dnevnikovye zapisi* [From Two to Eight and from Three to Nine: Diary Entries]. Arkhangel'sk, Izd. PGU, 2001. 141 p. (In Russian)
13. Voeikova M.D., Eliseeva M.B. *Detskaya rech': Ucheb. materialy* [Children's Speech: Educational Resources]. St. Petersburg, Obrazovanie, 1993, no. 1. 142 p. (In Russian)
14. Dobrova G.R. Children talking about language in dynamics: A case study. *Psikholingvisticheskie Aspekty Izucheniya Rechevoi Deyatel'nosti*, 2017, no. 15, pp. 17–32. (In Russian)
15. Eliseeva M.B. Speech ontogenesis: From the linguist's perspective. *Logoped*, 2005, no. 4, pp. 18–28. (In Russian)

Для цитирования: Трифонова Т.А. Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка (по результатам исследования спонтанной речи) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2024. Т. 166, кн. 1. С. 131–143. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2024.1.131-143>.

For citation: Trifonova T.A. Linguistic reflection in children with different language acquisition strategies (based on the study of spontaneous speech). *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2024, vol. 166, no. 1, pp. 131–143. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2024.1.131-143>. (In Russian)