

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЙ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Галина Доброва
(Санкт-Петербург, Россия)

Статтю присвячено проблемам метамовної діяльності дитини, а також варіативності мовленнєвого розвитку. Розглянуто притаманні всім дітям (необхідні для самостійного конструювання мової системи), і притаманні не всім дітям (не обов'язкові для осiąгнення мови) прояви метамовної діяльності. Доведено, що різноманітні прояви метамовної діяльності дітей різною мірою залежать від «групової» принадлежності дитини і являються однією із складових варіативності мовленнєвого розвитку в онтогенезі.

Ключові слова: онтолінгвістика, мовленнєвий онтогенез, метамовна діяльність, варіативність мовленнєвого онтогенезу, гендерний фактор, преференціальні діти, експресивні діти, соціокультурний статус сім'ї, лінгвокреативність, мовний протест.

Статья посвящена проблемам метаязыковой деятельности ребенка, а также вариативности речевого развития. Рассматриваются и присущие всем детям (необходимые для самостоятельного конструирования языковой системы), и присущие не всем детям (не обязательные для достижения языка) проявления метаязыковой деятельности. Доказывается, что различные проявления метаязыковой деятельности детей в разной степени зависят от «групповой» принадлежности ребенка и являются одной из составляющих вариативности речевого развития в онтогенезе.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой онтогенез, метаязыковая деятельность, вариативность речевого онтогенеза, гендерный фактор, референциальные дети, экспрессивные дети, социокультурный статус семьи, лингвокреативность, языковой протест.

This article focuses both on child's metalinguistic activity, and on the issues of variability in language acquisition. Manifestations of metalinguistic activity are discussed, both those typical of all children (necessary for unassisted construction of language system), and those typical not of all children (optional for language acquisition). It is proved that different manifestations of metalinguistic activity of children depend in different degrees on child's «group» membership, and represent one of the components of variability in language acquisition in ontogenesis.

Key words: ontolinguistics, language acquisition, metalinguistic activity, variability in language acquisition, gender factor, referential children, expressive children, sociocultural status of family, linguistic creativity, linguistic protest.

Постановка проблемы. В последние годы всё большее внимание исследователей, работающих в русле онтолингвистики – науки, изучающей речь ребенка, – привлекает метаязыковая деятельность детей, деятельность, связанная

с анализом осваиваемого ребенком языка. При этом до сих пор не было специальных работ, направленных на изучение вариативности метаязыковой деятельности у различных «групп» детей: у мальчиков и девочек, у референциальных и экспрессивных детей, у детей из семей с высоким и с низким социокультурным статусом (далее – дети ВСС и дети НСС) и др. Вместе с тем такие исследования могут пролить свет на многие еще не изученные проблемы как собственно метаязыковой деятельности ребенка, так и вариативности речевого онтогенеза.

Актуальность исследования. Исследования последнего времени всё чаще обращены к «ребенку думающему», «ребенку задумывающемуся». Принятый большинством современных исследователей конструктивистский подход, предполагающий, что процесс освоения языка заключается прежде всего в самостоятельном конструировании ребенком собственной языковой системы, представляет ребенка активным субъектом этого процесса – формирующейся языковой личностью, в становлении которой важную роль играет метаязыковая деятельность. Однако формирующаяся языковая личность (подчеркнем это слово) обладает рядом особенностей, отличающих ее языковое развитие от языкового развития других языковых личностей. Именно поэтому проблемы, связанные с формированием метаязыковой деятельности в процессе речевого онтогенеза, тем более в аспекте вариативности формирования языковой личности, в настоящее время как нельзя более актуальны.

Анализ последних исследований и публикаций. Метаязыковую деятельность ребенка разные исследователи понимают по-разному. Одни исследователи полагают, что метаязыковая деятельность представляет собой способность к осознанной деятельности над языком, способность осознавать язык как предмет оценки и контролировать свою речевую деятельность. При таком подходе оказывается, что к метаязыковой деятельности способны только школьники. Другие исследователи считают, что проявлением метаязыковой деятельности является даже возникновение инноваций – например словаобразовательных, самостоятельного языкового конструирования.

В онтолингвистике принято говорить о метаязыковой компетенции – способности «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» [7, с. 88]. Признаком сформировавшейся метаязыковой компетенции считаются высказывания, касающиеся фактов языка.

Соответственно, одни исследователи считают, что метаязыковая компетенция зарождается уже в 2-3 года, другие – что только к 7 годам.

Мы придерживаемся такого подхода, согласно которому метаязыковая деятельность – не единица, она имеет самые различные проявления, неравнозначные с точки зрения степени ее осознанности индивидом. «Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» [3, с.3].

Что же касается изучения различных вопросов, связанных с вариативностью речевого онтогенеза, то в последние годы в онтолингвистике сложилась традиция рассмотрения так называемых индивидуальных различий в речи детей. Мы говорим о них как о «так называемых», потому что на самом деле в рамках этой научной традиции речь идет не о собственно индивидуальных различиях, а о различиях «групповых». Так, И.Г.Овчинникова

[8] (равно как и ряд других исследователей) относит, например, к индивидуальным различиям те, которые обусловлены тем, принадлежит ли данный ребенок к референциальному или же к экспрессивному типу (иногда мы называем это «типологическими особенностями»). Использование термина «индивидуальные различия» применительно к различиям между референциальными/экспрессивными детьми восходит, по-видимому, к известной книге Э. Бейтса с соавторами – “From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms” (выделено нами – Г.Д.) [12].

Говоря об индивидуальных различиях, упоминают и те, которые зависят от пола ребенка («гендерные различия») и от социокультурного статуса семьи («социокультурные различия»).

Итак, по-видимому, на современном уровне развития онтолингвистики можно уже считать доказанным существование различий в речевом развитии детей, обусловленных совокупностью факторов принадлежности ребенка к той или иной «группе» – к референциальным/экспрессивным детям, к мальчикам/девочкам, к детям ВСС/НСС и др.

Цель статьи. В данном исследовании анализируется вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе. Данная работа не направлена на выявление всех без исключения проявлений этой вариативности, ее целью является лишь определение основных, наиболее заметных различий в наличии/отсутствии и степени выраженности тех или иных проявлений метаязыковой деятельности у детей различных «групп».

Изложение основного материала. Полагаем, что условно можно выделить следующие этапы становления метаязыковой компетенции.

Начальный (подготовительный) этап. Показатели: различные инновации как признак самостоятельного освоения языковой системы (примеры – ниже).

Первый этап. Показатели: самоисправления («*Надо поищить... искать*»), вопросы о языке, сформулированные пока не так, чтобы взрослый легко мог понять, какой факт интересует ребенка («*Нож – мальчик, вилка – девочка?*») – осознание наличия рода у неодушевленных существительных).

Второй этап. Показатели: более очевидные размышления о языке, о его устройстве («*Если тетя – кукушка, то дядя – кукук*» – осознание, что в языке обычно при обозначении животных есть родовые корреляты), «протест» против нелогичностей в устройстве языковой системы («*Почему папа? Надо бы пап, а не пана?*» – осознание нелогичности принадлежности группы существительных мужского рода к первому, по преимуществу женскому, типу склонения), осознанное образование инноваций – в шутку («*Я не послух, а послух*» – смеется).

Третий этап. Показатели: почти «взрослые» рассуждения о языке, о его устройстве («*А я знаю, почему слово пылесос. Потому что «пыль» и «сосет».* Чтобы не было два слова, сделали одно» – рассуждения о причинах такого способа словообразования, как основосложение).

(Все выделенные курсивом примеры – из книги «Дети о языке» [3]).

Явления, возникающие на предшествующих этапах, разумеется, не исчезают на последующих: некоторые из них (например, создание инноваций) сохраняются на всех этапах, другие видоизменяются, «мутируют» по мере взросления ребенка (например, вербализованные рассуждения о языковом устройстве приобретают всё более эксплицированный вид).

Таким образом, как следует из вышеизложенного, мы относим к области метаязыковой деятельности не только собственно рассуждения о языке, но и другие, менее «словесно выраженные» и менее осознанные проявления, свидетельствующие о факте наличия языкового анализа, – исправления, самоисправления и даже инновации.

Эти различные проявления метаязыковой деятельности неравнозначны не только по степени осознанности, не только по времени появления, но и по вариативности их наличия/отсутствия, характерности/нехарактерности для детей тех или иных указанных выше «групп».

Начнем с детских инноваций, появляющихся уже на самых ранних этапах становления метаязыковой компетенции. Русский язык дает богатейший материал для исследований такого рода, поскольку сложнейшая морфология русского языка, с ее разветвленной системой формо- и словообразования, заставляет ребенка постоянно заниматься формо- и словотворчеством: «Выражаясь языком современной лингвистики, русские дети отличаются особой лингвокреативностью ... причина кроется в особенностях языка» [10, с.168]. Не отрицая роли имитации в процессе речевого онтогенеза, нельзя не признать, что именно способность к самостоятельному конструированию элементов языковой системы позволяет ребенку относительно быстро включить в свою речь присущие русскому языку гигантский набор слов и сложнейшую систему формообразования, с ее законами и «подзаконными актами» (нередко напрочь отрицающими эти самые законы). Как писал Д.И. Слобин, «каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [9, с.143], и все исследователи, придерживающиеся так называемого конструктивистского, или функционально-конструктивистского (термин С.Н. Цейтлин [11, с.15]), подхода, признают, что ребенок является именно субъектом постижения языка, что его роль в этом процессе активна.

Ребенку вовсе не обязательно извлекать из инпута в «готовом» виде вторую часть словообразовательной пары – производное, он легко может создать (сконструировать) его по аналогии: если кот – котенок, слон – слоненок, следовательно, должен быть и тигр – тигренок, лев – львенок и т.п. Понятому, ребенок постоянно обогащает свой лексикон продукцией, являющейся следствием самостоятельного конструирования, – гораздо чаще, чем мы, взрослые, это замечаем. Причина кроется в том, что весьма часто, самостоятельно конструируя языковую единицу (и это касается не только слово-, но и формообразования), ребенок «попадает в точку», т.е. в известном смысле «изобретает велосипед», и окружающие даже не подозревают, что присутствовали при акте словотворчества. Лишь в случае создания инноваций (лев – львенок, следовательно, зебра – *зебрёнок, носорог – *носорожонок и т.п.) взрослые замечают самый факт самостоятельного детского словотворчества. Кстати, именно частое «изобретение велосипедов» детьми, т.е. самостоятельное создание языковых знаков, совпадающих с узуальными, приводит к серьезнейшей проблеме онтолингвистики – имеющей очень часто место невозможности определить, извлечен ли данный языковой знак из инпута «в готовом виде» или же самостоятельно сконструирован.

Сказанное может служить объяснением того, почему метаязыковая деятельность в изначальной (важнейшей) ее форме – в виде «конструкторской» деятельности, выражающейся, в частности, в создании слово- и

формообразовательных инноваций, – характерна для всех детей: без этой деятельности процесс постижения языка носил бы исключительно экстенсивный характер, для приобретения каждого нового языкового знака ребенку пришлось бы извлекать его из инпута (запоминать) и процесс речевого онтогенеза затянулся бы на долгие годы. Благодаря же возможности конструировать грамматическую систему языка, ребенок не всегда должен извлекать языковой знак из памяти, его можно сконструировать по аналогии. Поскольку такого рода деятельность необходима для нормального протекания процесса освоения родного языка, она свойственна в той или иной мере всем детям.

Если создание инноваций является характерным для всех детям проявлением метаязыковой деятельности, то существуют ее проявления, совсем не в одинаковой степени свойственные всем детям. Остановимся на двух ее проявлениях – на лингвокреативности в способах «ухода от ответа» и на «языковом протесте» (о другом проявлении лингвокреативности – языковой игре – см. в многочисленных исследованиях Т.А. Гридиной, например, [2]).

Нам и ранее (например, [4]) приходилось писать о том, насколько по-разному проявляют себя дети в ситуации незнания ответа на вопрос: часть детей в таких ситуациях молчит, не дает ответа, другая же часть не молчит, а придерживается стратегии, которую мы условно назвали речевой стратегией «выкручивания». Например, ребенку в ходе эксперимента предлагалось (руководствуясь инструкцией и действуя в соответствии с заданным образцом) назвать предмет посуды, специально предназначенный для того, чтобы в нее класть нечто определенное: «Хлеб кладут в хлебницу, соль – в солонку, а мыло – ...?». В случае незнания ответа дети вели себя по-разному: одни дети молчали, а другие либо создавали словообразовательные инновации, либо – что сейчас для нас даже важнее – проявляли склонность к стратегии, которую мы и назвали условно стратегией «выкручивания». Не зная ответа (не зная слова «мыльница» или, как минимум, не сумев «активизировать» его, извлечь в нужный момент из ментального лексикона), они отвечали, например, так: «Хлеб кладут в хлебницу, соль – в солонку, а мыло – ...? - ...Мыло кладут на полочку в ванной комнате». Заметим, что такой тип ответа вовсе не свидетельствовал о том, что данный ребенок не понял задания – назвать предмет посуды, емкость, поскольку, отвечая на последующие вопросы эксперимента и зная ответ, тот же самый ребенок всегда возвращался к «идее» обозначения емкости – называл сахарницу, масленку и т.д. Итак, был выявлен факт, что часть детей, не зная ответа, была склонна «выкручиваться» с помощью других языковых средств, другая часть детей в такой же ситуации молчала. Когда же эти ответы детей были сопоставлены с их принадлежностью к ВСС и НСС, оказалось, что стратегия «выкручивания» характерна почти исключительно для детей ВСС. Выяснилось, что у детей ВСС и инноваций больше, и отношение к возможности «выкрутиться» с помощью иных (не предполагавшихся изначально) языковых средств – гораздо более позитивное.

Продолжением этого направления анализа было проводившееся под нашим руководством исследование А.А. Бондаренко [1]. В экспериментальной части этого исследования участвовало 60 детей 3–5 лет – по 30 мальчиков и девочек. В первой возрастной группе были поровну представлены референциальные и экспрессивные дети (в более старшем возрасте референциальность/

экспрессивность не определяется; о референциальных/экспрессивных детях [5], во всех трех возрастных группах – в равной мере мальчики и девочки, а также в равной мере – дети ВСС и НСС (о том, как определялся социокультурный статус семьи [4] и [6]). Все полученные результаты были обработаны с применением методов математической статистики, в частности t-критерия Стьюдента для независимых выборок и критерия ранговой корреляции Спирмена.

Из числа полученных (математически доказанных) результатов отметим следующие. Подтвердилась значительно большая склонность детей ВСС к стратегии «выкручивания». С этим фактом коррелируют и другие – например, тот факт, что в промежутке от 4 до 5 лет, т.е. в период активного освоения формо- и словообразования, количество слово- и формообразовательных инноваций у детей ВСС практически не меняется, а у детей НСС – существенно снижается. Это различие настолько велико в количественном отношении (статистически значимо), что не может быть случайным и потому требует объяснений. Представляется, что это связано с особенностями инпута: взрослые в семьях с низким социокультурным статусом и сами гораздо менее, чем взрослые в семьях с высоким социокультурным статусом, склонны к лингвокреативности и гораздо меньше поощряют в этом детей, скорее, напротив, осуждают их, если обнаруживают в их речи инновации. В результате дети НСС начинают воспринимать словообразовательные инновации как однозначно ошибочные языковые знаки, боятся их создавать и предпочитают промолчать, если есть опасения, что произнесенный языковой знак окажется не соответствующим узуальному. В то же время с детьми ВСС часто организуют различные языковые игры, в которых неизбежны и словообразовательные инновации, над которыми иногда взрослые вместе с детьми дружно смеются, а иногда и «засчитывают» в игре такие окказиональные ответы как остроумный способ «выкрутиться».

Итак, самый факт большей склонности детей ВСС к стратегии «выкручивания» («не знаешь ответа – не молчи, воспользуйся какими-то иными языковыми средствами, даже заведомо не предполагавшимися»), гораздо более спокойное отношение детей (и взрослых) ВСС к инновациям (порождающее, как нам представляется, в дальнейшем склонность ребенка к языковой игре) приводит к росту лингвокреативности детей из таких семей. Склонность же к такой деятельности дает этим детям много полезного, поскольку позволяет более активно относиться к языку, пробовать и ошибаться, набивать «синяки», но, не боясь этого, двигаться самостоятельно.

Что же касается «языкового протеста», для начала поясним, что под ним подразумеваем.

В своей книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский применительно к некоторым высказываниям детей употребил интересное словосочетание – «грамматический протест». Действительно, во многих случаях дети как будто бы выражают протест против каких-то фактов языка, и этот протест обычно связан с нелогичностью языкового устройства: дети, осваивая в первую очередь не языковую норму, а систему, ее законы (а не «подзаконные акты, которые зачастую перечеркивают практически саму систему с ее законами»), протestуют против нарушения логичности языковой системы, ее законов.

Поскольку наиболее логично в языке устроена грамматика, а в русском

языке (с его свободным порядком слов) – конкретно морфология, то и протестуют дети чаще всего против нарушений логики именно в области морфологии. Например: «*Что сегодня ел на обед? – Суп из горохов. – Наверное, из гороха? – Ты что! Их там много было!*» (Сережа М., 3.04 [3, с.98]) (протест против существования в языке не только основной, более частотной оппозиции «единичность – расчлененная множественность», но и более редкой, идущей вразрез с основной, оппозиции «единичность – совокупная множественность»).

В устройстве же лексической семантики дети тоже воспринимают многие факты как проявление нелогичности: в первую очередь, это касается наличия в языке полисемии и омонимии. Детям сложно осознать отсутствие однозначной связи между планом выражения и планом содержания. Так, дети активно протестуют против существования в языке полисемантов: «*Бабушка! Мама приехала! А ты говорила, что она провалилась!*» [3, с.65]) и омонимов: «*Сережка видит дымящую трубу. – Дым загрязняет окружающую среду. Правда? – Да. – Но ведь сегодня же не среда!*» [3, с. 68]).

Из вышеотмеченного, как представляется, можно сделать вывод, что явление, названное К.И. Чуковским «грамматическим протестом», – часть более широкого явления, которое распространяется на самые различные языковые уровни и потому может быть названо «языковым протестом».

Итак, дети нередко выражают «языковой протест» – протест против нелогичностей языковой системы или же против того, что представляется им такой нелогичностью. Вместе с тем нельзя не поставить вопрос: всем ли детям свойственен языковой протест? На этот вопрос ответить не так просто, поскольку всегда проще констатировать, что нечто имеет место, чем что это нечто отсутствует. Когда какого-то достаточно распространенного в детской речи явления нет в речи какого-то ребенка или части детей, то весьма сложно доказать факт этого отсутствия: у оппонентов всегда возникает контрпредположение, что записывали речь этого ребенка недостаточно внимательно, что данное явление в его речи просто пропустили. Поэтому мы не будем категорично утверждать, что есть дети, для которых «языковой протест» совсем не свойственен (хотя и убеждены, что такие дети есть), а будем пользоваться более «мягкой» формулировкой – что есть дети, для которых «языковой протест» очень характерен, а есть дети, для которых он характерен в значительно меньшей степени. Сказанное заставляет нас поставить главный вопрос: для каких детей языковой протест – очень важная составляющая их активного освоения языка, а для каких – нет?

Как показывают наблюдения над спонтанной речью детей (эксперимент в данном случае мало что может дать), во-первых, языковой протест характерен для детей, проявляющих общую склонность к рассуждениям о языке (однако отнюдь не всякое рассуждение о языке – «языковой протест», а не всякий языковой протест имеет форму рассуждения о языке), и, во-вторых, (равно как и склонность к рассуждениям о языке) «языковой протест» более свойственен опять же детям ВСС, но не НСС, а также детям референциальным, но не экспрессивным. Поскольку фактор референциальности в некоторой степени (по крайней мере, по подсчетам зарубежных исследователей) находится в прямой пропорциональной зависимости от принадлежности ребенка к ВСС (см. об этом, например, в [5]), можно, очевидно, вновь констатировать наличие связи

между этим проявлением склонности к метаязыковой деятельности и социокультурным статусом семьи. С данным выводом коррелирует и тот факт, что в лонгитюдных исследованиях спонтанной речи детей редко фиксируется отсутствие «языкового протеста»: такие исследования проводятся в подавляющем большинстве случаев на материале речи собственных детей авторов, семьи которых сложно заподозрить в принадлежности к НСС.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что метаязыковая деятельность свойственна в той или иной мере всем детям, но не всем детям в равной мере свойственны все ее проявления. Те проявления метаязыковой деятельности, без которых освоение языка практически невозможно (например, «конструкторская» деятельность, приводящая, в частности, к созданию формо- и словообразовательных инноваций) так или иначе свойственна всем детям; те же проявления метаязыковой деятельности, без которых освоить язык в принципе возможно (например, лингвокреативность в способах «ухода от ответа» или «языковой протест»), характерны не для всех детей (или – «мягко» – не в равной мере для всех детей).

Перспективы дальнейших исследований. Метаязыковая деятельность детей еще, к сожалению, очень мало изучена. Еще менее исследована эта деятельность в аспекте вариативности речевого развития. Полагаем, что в ближайшие годы должны появиться (и непременно появятся) комплексные исследования вариативности различных проявлений метаязыковой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет. Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – СПб, 2011.
2. Гридина Т.А. К истокам верbalной креативности: творческие эвристики детской речи //Лингвистика креатива: Коллективная моногр. /Отв. Ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2009.
3. Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. – СПб, 2001.
4. Доброда Г.Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики–2007. Материалы междунар. конф. СПб, 2007.
5. Доброда Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. – 2009/ – № 9.
6. Доброда Г.Р. Эксперимент в онтолингвистике. – СПб, 2010.
7. Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
8. Овчинникова И.Г. Вариативность повествования по серии картинок в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики. Пермь, 2004. – Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза.
9. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1974.
10. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – СПб, 2000.
11. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
12. Bates E., Bretherton I, Snyder L. From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms. – Cambridge, 1988.