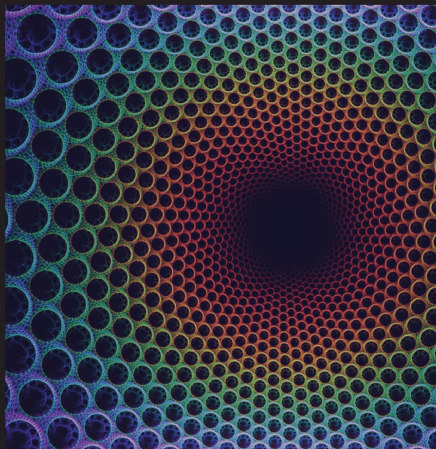




Г. Р. Доброва

ВАРИАТИВНОСТЬ
РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ

STUDIA PHILOLOGICA



Галина Радмировна Доброва
Вариативность речевого
развития детей
Серия «Studia philologica»

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=42587293

Вариативность речевого развития детей:

ISBN 978-5-94457-330-8

Аннотация

Электронная версия данного издания является собственностью издательства, В настоящий момент о детской речи в онтолингвистике (науке о об освоении ребенком языка) уже многое известно, однако подавляющее большинство исследований посвящено общим, универсальным свойствам и ее распространение без согласия издательства запрещается. В данной же монографии речь идет о его вариативности, т. е. о тех свойствах детской речи, которые, с одной стороны, нередки, но, с другой стороны, характерны не для всех детей. Рассматривается вариативность речевого развития русскоязычных детей-монолингвов с нормальным речевым развитием – хотя, естественно, затрагиваются также и отдельные аспекты речевого развития детей-билингвов (двуязычных детей) и детей с проблемами речевого развития. Основное внимание уделяется

различиям в речевом развитии, обусловленным четырьмя разновидностями групповых различий детей, – типологическими (референциальные/экспрессивные дети), гендерными (мальчики/девочки), социокультурными (дети из семей с высоким/низким социокультурным статусом) и различиями, обусловленными наличием/отсутствием старших братьев/сестер. Анализируются такие особенности речи детей, как активный и пассивный словарный запас; склонность к генерализации/дифференциации/имитации; особенности артикуляции; особенности, связанные со «скачкообразным»/«эволюционным» развитием; склонность к лингвокреативности и др. Монография представляет собой результат исследований автора, основанных на материале спонтанной речи детей и многочисленных экспериментов, связанных с данной проблемой, – как публиковавшихся в течение последних более чем двадцати лет, так и новых, ранее не публиковавшихся. Монография может быть полезна всем тем, кто интересуется детской речью: будучи ориентирована в первую очередь на специалистов – онтолингвистов, психолингвистов, лингвистов, логопедов, методистов, – она может представлять интерес и для более широкого круга людей – воспитателей детских садов, учителей, родителей, неравнодушных к речи своих детей.

Содержание

Предисловие1	5
Введение	18
Глава 1	25
1.1. Общее и индивидуальное: универсальное, общее, групповое и собственно индивидуальное	25
1.2. Групповые различия – 4 членения	35
1.3. Материал исследования	41
Глава 2	46
2.1. История вопроса	46
Конец ознакомительного фрагмента.	51

Г. Р. Доброва

Вариативность речевого развития детей

Предисловие¹

Эта книга задумывалась очень давно: проблема показалась важной еще в далеком 1994 г., когда я выступала в Нидерландах на симпозиуме с докладом «Освоение одним русским ребенком существительных, относящихся к человеку: универсальное и индивидуальное в когнитивных моделях». Затем несколько лет собирался материал, и все казалось, что мало еще этого материала, что надо собрать еще, еще, еще... В самом начале книга задумывалась как обзор всех аспектов, связанных с «необщими» (неуниверсальными) проблемами детской речи: предполагалось изучения влияние гендерного, социокультурного и других факторов на речевое развитие детей. Однако в 1994 г. мне в руки попала книга Э. Бейтс с соавторами («Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988») [Bates et al. 1988], в корне перевернувшая мои представления о причинах групповых раз-

¹ Работа печатается по решению Ученого совета ИЛИ РАН».

личий в речи детей. Сначала поверив авторам этой книги «на слово», а затем проверив их выводы собственными данными (спонтанная речь детей и многочисленные эксперименты), я надолго увлеклась сопоставлением речи так называемых референциальных и экспрессивных детей. Поэтому несколько последующих лет я думала, что книга должна быть посвящена сравнению речи именно этих двух «типов» детей. Однако по мере исследования проблемы все больше приходило понимание, что исследование вариативности речевого развития детей нельзя ограничивать только вопросом об их референциальности/экспрессивности, что вариативность речевого развития можно рассматривать только в единстве всех (как минимум основных) его факторов – типологического (референциальные/экспрессивные дети), гендерного (мальчики/девочки), социокультурного (дети из семей с высоким/низким социокультурным статусом) и др. При этом все эти факторы очень тесно переплетены друг с другом, часто взаимосвязаны, и во многом основным (ключевым) все же является типологический фактор: в нем все основные линии сходятся вместе. Это и предопределяет структуру данной книги: основное место в ней уделяется анализу различий в речевом развитии референциальных/экспрессивных детей, остальные же факторы рассматриваются менее подробно.

Вместе с тем (пока шел сбор материала) менялось многое: если в 1994 г., когда я позволила себе впервые заговорить о референциальных и экспрессивных детях, реакция многих

исследователей была (мягко говоря) весьма настороженной, то теперь, в 2017 г., кажется, ни от кого возражений уже не слышно. Однако теперь возникло другое препятствие. В науке так бывает нередко: сначала окружающие говорят, что «этого не может быть, потому что не может быть никогда», потом возникает стадия, когда всем кажется, что «в этом что-то есть», и наконец – стадия «да кто же этого не знает?». В нашем же случае получилось чуть короче: от стадии «этого не может быть» произошел практически мгновенный переход общественного мнения к стадии «да кто же этого не знает?». Это отсутствие стадии «в этом что-то есть» сыграло свою негативную роль: на стадии «этого не может быть» издавать книгу о двух речевых стратегиях речевого онтогенеза я не решилась, на нынешней же стадии («да кто же этого не знает?») кажется, что и писать об этом уже не надо. Стадии же «в этом что-то есть», – когда конъюнктурно выгодны любые публикации, – как уже отмечалось, в данном случае вообще не было, да и не дожидалась я выгодной конъюнктуры. Все же, несмотря на сказанное, полагаю, что если уж ситуация сложилась так, как она сложилась, писать на эту тему в данный момент все равно необходимо. «Да кто же этого не знает?» – на самом деле вовсе не означает, что то, о чем пойдет речь в данной книге, действительно известно всем исследователям. Присутствие тех или иных терминов «на слуху», даже наличие вышедших за эти годы публикаций по данной проблеме совсем не означает, что проблема действительно

всецело исследована. Напротив, она относится к числу тех, о которых чаще говорят вскользь, в связи с чем-то иным, как о само собой разумеющемся, причем обычно опираются при этом не на собственные исследования, а на данные зарубежных авторов. Серьезного же исследования данной проблемы на материале русского языка до сих пор нет. Необходимость же такого исследования представляется бесспорной: каждый раз, в любой аудитории, тема вызывает безусловный интерес, меня просят дать консультации предоставить опубликованные результаты и прочие материалы. Именно эти просьбы самых разных людей – от специалистов в области онтолингвистики и до менее подготовленных читателей – заставляют меня по возможности излагать материал (даже достаточно сложный) максимально просто, чтобы основная часть книги была доступна широкому кругу «заинтересованных лиц».

Несколько слов о том, почему я заинтересовалась данной проблемой. Как уже отмечалось выше, в 1994 г. на конференции в Нидерландах, посвященной когнитивным моделям усвоения языка, я выступала с докладом об универсальном и индивидуальном в когнитивных моделях, и после этого доклада, благодаря хлопотам двух замечательных зарубежных исследователей – Д. И. Слобина и М. Бауэрман (которым, пользуясь случаем, я хотела бы выразить самую искреннюю благодарность, хотя Мелиссе Бауэрман выразить эту благодарность следовало раньше: теперь она уже ушла от нас), – мне была предоставлена возможность пройти трехдневную

стажировку в Институте психолингвистики Макса Планка в Наймегене. Сейчас, когда в нашей стране уже собран достаточно обширный материал по изучению детской речи за рубежом (например, в лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена в С.-Петербурге), а главное – когда, благодаря Интернету, зарубежные исследования доступны практически каждому, трудно даже себе представить, каким щедрым подарком для меня была возможность поработать в библиотеке института Макса Планка и скопировать все, что хочется. Возможностью этой я не преминула воспользоваться, и одной из ксерокопированных тогда мною работ был раздел из книги Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988] об индивидуальных различиях в речи детей, а точнее – о двух путях детей в язык, о детях так называемых референциальных и экспресивных. Помню реакцию некоторых отечественных коллег на мои восторженные отзывы об этой работе: попыток «классификации» детей много, и непонятно, чем эта лучше других. Возможно, и я отреагировала бы на книгу Э. Бейтс примерно так же, если бы не то обстоятельство, что описанные в данной книге особенности одного из типов детей удивительным образом помогли мне ответить на некоторые вопросы, касающиеся речевого (и не только речевого) развития моего сына: то, что до того момента казалось загадкой либо чем-то аномальным, оказалось характерной чертой детей референциального типа. Именно это обстоятельство и послужило толчком, заставившим меня перевести раздел указанной

книги Э. Бейтс на русский язык, ознакомить с его содержанием коллег и студентов, достать и прочесть и другие зарубежные публикации по данному вопросу (например, [Nelson 1973]), а главное – начать собственные исследования по данной проблематике, попытаться выяснить, действительно ли в реальности можно говорить о детях двух «типов» – референциального и экспрессивного.

Кстати, о терминах «референциальный» и «экспрессивный». Когда я переводила книгу Э. Бейтс, я изначально понимала, что термин «референциальный» – удачен для нас по той простой причине, что не вызывает у носителя русского языка никаких нежелательных ассоциаций. Этот термин восходит к английскому глаголу *to refer* – *соотносить*: имелось в виду, что дети этого типа склонны осуществлять номинативно-референциальную функцию, проще говоря – склонны соотносить предмет (или действие) с его названием. Неудачность же для русского языкового сознания термина «экспрессивные» применительно к детям была понятна мне уже в момент перевода, однако если бы я знала, сколько недоразумений и так называемых коммуникативных неудач он вызовет, я бы все-таки, вопреки желанию перевести максимально близко к первоисточнику, возможно, отказалась бы от этого термина и избрала какой-то другой. Представьте себе, что какому-то родителю сообщают, что его ребенок – референциального типа. Очевидно, что никакой нежелательной реакции это не вызывает: термин ни с чем не ассоции-

руется, и родители лишь спокойно интересуются, что, собственно говоря, это означает. Теперь представим себе, что матери сообщили, что ее ребенок – экспрессивного типа. Если мать достаточно образованна, у нее мгновенно возникает ассоциация с термином «эмоционально-экспрессивный», что нежелательно, поскольку эти два термина друг с другом не связаны: самый термин «экспрессивный» был создан зарубежными исследователями от глагола *to express* – выражать, – из-за склонности детей этого типа выражать свои желания, стремления, посредством социально-регуляторных высказываний. Другое дело, что, как выясняется, экспрессивные дети действительно часто более эмоциональны, чем дети другого типа, но не это их основная отличительная черта, и реакция матери «да вовсе мой ребенок не эмоционален» – это не то, чего нам хотелось бы. Приходится поэтому даже практиков (воспитателей детских садов, психологов и др.) специально предупреждать о нежелательности использования термина «экспрессивный ребенок» в присутствии его родственников. Конечно, в данной книге можно было бы как-то заменить этот термин, но делать это уже поздно: слишком многим этот термин теперь уже знаком.

Нельзя не сказать о нетрадиционной структуре раздела этой книги, посвященного референциальным/экспрессивным детям. Он рождался как своего рода ответ на вышеназванную книгу Э. Бейтс. Практически каждое существенное положение этой книги я пыталась проверить на материале

речи русских детей. В некоторых случаях полученные данные полностью подтвердили утверждения Э. Бейтс, в некоторых – не подтвердили либо (что чаще) подтвердили частично. Во всех этих случаях я пыталась понять причины получившихся расхождений и, как кажется, теперь уже могу утверждать, что в основном эти расхождения связаны с особенностями осваиваемого детьми языка и/ или социолингвистическими и социокультурными особенностями, присущими разным этносам (что мне лично представляется крайне интересным). Исходя из отмеченного, этот раздел книги и имеет ту несколько нетрадиционную форму, о которой было сказано выше: «выросший» из сравнения с данными и выводами Э. Бейтс и других зарубежных исследователей, он этот сопоставительный характер и отражает. Каждый раздел в этой части исследования предваряется пересказом положения из книги Э. Бейтс или из других зарубежных источников; затем следуют собственные материалы и рассуждения автора данной работы.

Наконец, – о материале, на котором построена данная книга. Материал собирался в течение двух десятилетий мною и аспирантами и студентами РГПУ им. А. И. Герцена под моим руководством. Разумеется, некоторые из студентов принимали участие в разработке экспериментов (в основном – в создании упражнений, позволяющих задать детям нужный вопрос в игровой форме), однако основа экспериментов разрабатывалась мною, что и позволяет мне отно-

ситься к этим экспериментам как к своим. Непосредственно с детьми чаще (но отнюдь не всегда) работали аспиранты и студенты, и я опираюсь на полученные ими материалы. Однако в данной книге (равно как и в своих предшествующих публикациях, легших в ее основу) я опираюсь только на собственные выводы. Исключение представляет лишь часть исследования Ю. В. Меньшовой, которая, получая квалификацию психолога, сравнивала данные о референциальности/экспрессивности детей с их лево/правополушарностью. Поскольку я (как лингвист) не чувствую себя специалистом в этой области, в соответствующем разделе книги будут приведены не только результаты исследования Ю. В. Меньшовой, но и сделанный ею анализ (разумеется, с соответствующей ссылкой на Ю. В. Меньшову). В тех случаях, когда участие аспиранта, магистранта или студента хоть как-то выходило за рамки проведения эксперимента, везде указываются фамилии этих молодых коллег и даются ссылки на их публикации (если таковые у них имеются), даже в случаях, когда эти работы опубликованы в «студенческих» сборниках. Отмечу также, что количество выполненных под моим руководством аспирантских и студенческих работ по данной проблематике в несколько раз больше количества используемых в данной книге. Связано это с тем, что не всем студенческим материалам можно доверять в равной мере: я использовала лишь те данные, в достоверности которых абсолютно уверена. Выражаю самую искреннюю благодарность

бывшим студентам РГПУ им. А. И. Герцена – А. Пивень, Б. Артеменко, А. Золотарёвой, Е. В. Демишиной и др. (список – см. ниже), материалы исследований которых использую в данной книге, и моей аспирантке А. А. Бондаренко, защитившей в 2011 г. кандидатскую диссертацию на тему «Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет», о совместных исследованиях с которой будет идти речь далее. Кроме данных, полученных экспериментальным путем, я буду опираться и на некоторое количество данных лонгитюдных наблюдений над спонтанной речью детей – на данные собственных дневниковых записей речи сына – Алёши Д., на любезно предоставленные нам М. Б. Елисеевой дневниковые записи речи ее дочери Лизы, на предоставленные нам Н. В. Гагариной расшифровки видеозаписей речи Вани Я. и на некоторые другие данные спонтанной речи. Вместе с тем, поскольку я в некотором смысле претендую на статистическую значимость полученного за эти годы материала, то в первую очередь опираюсь на материал, полученный экспериментальным путем (на данные, отражающие языковое развитие около 400 детей, т. е. лишь на те из существенно большего количества полученных экспериментальным путем данных, в абсолютной достоверности которых я всецело уверена).

Большая часть того, о чем пойдет речь далее, публиковалась мною в различных изданиях в течение более чем 20-ти лет (часть моих публикаций по теме представлена в Биб-

лиографическом списке). Однако почти половина данных (и главное – их обсуждение) представляет собой ранее не публиковавшийся материал. Окончательный текст книги был написан в последние несколько лет в рамках работы в коллективном проекте «Механизмы усвоения языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка»².

Монография носит название «Вариативность речевого развития детей», однако более точным (хотя и чрезмерно длинным) было бы название «Вариативность речевого развития детей с нормальным речевым развитием, осваивающих русский язык в качестве родного и единственного». Иными словами, речь в первую очередь идет о речевом развитии нормальных русскоязычных детей-монолингвов. Это не означает, что в некоторых случаях не затрагиваются также и отдельные аспекты речевого развития детей-билингвов (двуязычных детей) и детей с проблемами речевого развития. Кроме того, знание норм речевого развития необходимо для оценки речи также и: а) детей с патологиями; б) детей-билингвов с нормальным речевым развитием; в) детей-билингвов с патологиями. Это обусловлено тем, что речевое развитие детей-монолингвов – это «оселок», своего рода показатель контрольной группы, с которым сравнивается речевое развитие детей групп а), б) и в).

Вместе с тем знание закономерностей речевого развития

² Грант РФФИ № 14-18-03668 (рук. М. Д. Воейкова, ИЛИ РАН).

детей-монолингвов в норме – самоценно, и в книге в основном внимание будет сосредоточено именно на нем. Задача состоит в том, чтобы наглядно показать, что сама эта норма – вариативна. Тогда, возможно, и на некоторые отступления от нормы можно будет посмотреть под каким-то иным углом зрения.

Несколько слов – о той литературе, на которую я ссылаюсь. Библиографический список – относительно небольшой, упомянуты только те труды, которые мне реально потребовались в данном исследовании. Я не стремилась обязательно упомянуть труды всех тех, кто занимается проблемами детской речи; брала только то, что непосредственно требовалось для изложения представленной концепции. Поэтому список литературы оказался весьма «пестрым»: в нем мирно сосуществуют труды классиков и некоторые студенческие и аспирантские работы. Прошу простить меня коллег, чьи работы по онтолингвистике я не упомянула; это не значит, что я с ними не знакома или что я их игнорирую: просто в данном конкретном случае я опиралась на какие-то другие исследования.

В заключение, хочется выразить мою глубокую признательность коллегам – тем, без кого написание этой книги было бы невозможно: в первую очередь, – моему учителю С. Н. Цейтлин (к созданной ею научной школе онтолингвистики я себя причисляю), а также моим друзьям-коллегам, с которыми мы так много обсуждали и продолжаем обсуждать

проблемы, освещаемые в данной книге, – М. Д. Воейковой, Т. А. Гридиной, М. Б. Елисеевой, И. Г. Овчинниковой. И, конечно, не могу не выразить слова глубокой благодарности и уважения нашей безвременно ушедшей из жизни коллеге Марине Валентиновне Русаковой: мы дружили с ней всего около 20 лет – с 1991 г. и до ее смерти в 2009 г., – но кажется, что дружили и сотрудничали всю жизнь.

Введение

Многолетние исследования детской речи как в нашей стране, так и за рубежом позволили выявить основные особенности освоения языка детьми, которые можно определить как общие, универсальные. В онтолингвистике (науке о речевом развитии детей) уже многое известно об общих (универсальных) особенностях их речевого развития. Проблемами же вариативности речевого развития детей исследователи занялись относительно недавно.

В речевом развитии каждого конкретного ребенка, как в зеркале, отражаются общие свойства детской речи. Однако одинаковых детей не бывает. Одинаковое речевое развитие детей – это опасный миф. Однажды на одной из научных конференций в качестве реакции на наш доклад о вариативности речевого развития детей мы услышали следующее возражение одного педагога: они проводили обследование речи 376, кажется, детей 3–4 лет, и результаты у всех детей оказались практически идентичными, существенных различий не обнаружено. Как могли быть получены такие результаты? Представляется, что подобные результаты обычно получают при заниженных требованиях. Предъявите, например, детям 3–4 лет картинку с изображением стола или мячика – и все дети верно назовут данные предметы. Свидетельствуют ли такие результаты об идентичности речевого развития детей

данного возраста? Нет, конечно. Они свидетельствуют, как кажется, только о заниженных требованиях, поскольку освоение такого рода лексики у нормальных детей обычно происходит в более раннем возрасте. Почему этот миф представляется опасным? Если поверить в то, что речь нормальных детей определенного возраста одинакова, то не нужен никакой дифференцированный подход к детям, достаточно «групповой» работы с детьми, индивидуальная работа может быть сведена к минимуму. Кроме того, если речевое развитие детей практически одинаково, из этого следует вывод, что есть некая «строгая» норма, а любое отступление от нее – это серьезное нарушение.

Соответственно, вопрос о вариативности речевого развития детей напрямую связан с нередко дискутируемым вопросом о возрастной норме. При признании вариативности речевого развития детей (нормальности этой вариативности) следует признать, что возрастная норма – ни в коем случае не «точка». Норма – это континуум, это некая гибкая шкала «от и до», и различия в пределах нормы определяются вариативностью речевого онтогенеза. Именно такое представление о нормах языкового развития развивается в современных опросниках и тестах для родителей (см., например, [Елисеева и др. 2016]).

Итак, в последние десятилетия возник безусловный интерес и к более частным особенностям детской речи, которые обычно называют индивидуальными. Вместе с тем сам

термин «индивидуальные различия» (как, к сожалению, все чаще это происходит с терминами) фактически уже давно используется как минимум в двух значениях. С одной стороны, говоря об индивидуальных различиях, мы говорим о тех «мелких особенностях», которые являются характерными для лексикона, «грамматикона» и т. п. данного индивида – «мелких» в том плане, что они не затрагивают каких-то существенных особенностей идиолекта данного конкретного носителя языка. Это те различия, которые, по-видимому, имеет в виду И. Г. Овчинникова [Овчинникова 2004], когда пишет об отражении естественной вариативности. Мы же в свое время предложили назвать их индивидуальными различиями в узком смысле слова, или собственно индивидуальными различиями. С другой стороны, в последнее время, действительно, мы нередко говорим об индивидуальных различиях как вариативности, касающейся совокупности порождающих факторов – и не только «стиля» (так часто обсуждаемые в последнее время референциальные и экспрессивные дети), но и гендерных различий, социоэтнических и т. п. Для таких индивидуальных различий, индивидуальной вариативности в овладении языком – как совокупности «стилевых»/типологических, гендерных, социокультурных и т. п. различий – мы в свое время [Доброва 2007б] предложили термин «индивидуальные различия в широком смысле слова». Теперь же нам кажется, что такие различия удобнее называть групповыми, поскольку они характерны для опреде-

ленных групп детей (например, для девочек, или для детей из семей с низким социокультурным статусом, или для референциальных детей и т. д.).

Что же можно отнести к собственно индивидуальным различиям, а что – к групповым?

Собственно индивидуальными различиями можно назвать мелкие, частные особенности речи. Например, в речи Лизы Е. рано появилось прилагательное «коварный», которое обычно у детей раннего возраста не встречается. Появилось оно потому, что ее бабушка называла одну из ступенек крыльца на даче «коварной» (на нее стоило вставать с осторожностью, чтобы не упасть). Естественно, Лиза не могла полноценно понимать значение этого слова, но, по-видимому, ощущала его отрицательную коннотацию и – главное – адекватно использовала это прилагательное применительно к тому самому референту (к той самой ступеньке), к которому оно было изначально «прикреплено» бабушкой. Сомнительно, чтобы у какого-то другого ребенка в раннем возрасте также появилось прилагательное «коварный» (хотя, конечно, и это не исключено), что и заставляет нас относить появление такого прилагательного в раннем лексиконе Лизы к «собственно индивидуальным» особенностям ее речевого развития.

Второй тип индивидуальных различий в речевом развитии детей (в том смысле индивидуальных, что они характерны не для всех детей, не являются универсальными) обу-

словлен более существенными особенностями, которые возникают вследствие «переплетения» так называемых групповых различий.

Групповые различия речевого развития определяются:

- типологической принадлежностью ребенка – референциальные/ экспрессивные дети (подробнее: [Nelson 1973; Bates et al. 1988; Доброва 2009; Овчинникова 2004]);
- гендерной принадлежностью ребенка ([Бондаренко 2009; 2011; Елисеева 2016; Овчинникова 2003]);
- социокультурным статусом семьи ребенка [Доброва 2007а];
- наличием/отсутствием у ребенка старшего сиблинга – с учетом соответствия пола ребенка и его сиблинга [Золотарёва 2011; Доброва 2013б].

Одним из важнейших вопросов, касающихся вариативности речевого онтогенеза, является вопрос о том, есть ли какие-то характерные особенности, свойственные речевому развитию детей только одной группы (например, только мальчикам, но не девочкам), или же все дело – в «соотношении», в пропорции тех или иных языковых фактов?

Соответственно, имеют право на существование две альтернативные гипотезы:

Первая гипотеза. Можно найти какие-то отличительные особенности речи детей той или иной «группы» (мальчиков/девочек, референциальных/

экспрессивных детей и даже детей с нормальным/с патологическим речевым развитием); соответственно, существуют «специфические ошибки», которые встречаются у одних детей, но не встречаются у других.

Вторая гипотеза. Не существует конкретных отличительных особенностей речевого развития детей той или иной «группы»; все различия – в пропорции, в соотношении; «специфические ошибки» – не те, которые есть только у детей группы А, но не группы Б, а те, которых, например, существенно больше у детей группы А, чем у детей группы Б.

Как будет показано в ходе исследования, из двух альтернативных гипотез явно подтверждается вторая: не существует конкретных отличительных особенностей речевого развития детей той или иной «группы»; все различия – в пропорции, в соотношении; «специфические ошибки» – не те, которые есть только у детей группы А, но не группы Б, а те, которых, например, существенно больше у детей группы А, чем у детей группы Б. По нашему мнению, отдельные особенности речи (в том числе «специфические» ошибки) нельзя непосредственно связывать с групповой принадлежностью ребенка и на этом основании делать выводы об уровне его речевого развития, соответствии его речевого развития норме, отставании от нее или ее опережении. Необходим учет как можно более полной совокупности факторов.

Итак, начнем с вопроса о соотношении в речи детей универсальных свойств, групповых и собственно индивидуаль-

НБХ.

Глава 1

Общее и индивидуальное в детской речи

1.1. Общее и индивидуальное: универсальное, общее, групповое и собственно индивидуальное

На самых начальных этапах развития онтолингвистики производились сбор информации и описание как речевой продукции отдельных детей (самый яркий пример – [Гвоздев 1961]), так и отдельных фактов детской речи – вне зависимости от того, кому из детей принадлежит тот или иной факт речи: вспомним хотя бы книгу К. И. Чуковского «От двух до пяти» [Чуковский 2016]. На следующем этапе, как и следовало ожидать, производилась генерализация полученных данных. Однако – возможно, из-за того, что большинство онтолингвистов, по крайней мере в нашей стране, – лингвисты по своему базовому образованию и изначальным установкам, – генерализация описанных данных производилась на лингвистических основах. Проще говоря, материал детской речи обычно обобщался в соответствии с языковыми

уровнями: исследовались, например, детские словообразовательные или формообразовательные инновации ([Цейтлин 1989]) или семантика детской речи (например, [Шахнарович 1985]). В последние годы фокус внимания исследователей во многом переключился на изучение формирования языковой личности конкретных детей (см., например, [Елисеева 2008; 2014]), однако попыток обобщения на основе «распределения по классам» не речевой продукции детей, а самих детей, в соответствии с особенностями их языковой личности, до сих пор относительно немного. Связано это с вполне естественным стремлением вначале выявить общие, универсальные черты речевого онтогенеза и лишь затем переходить к изучению его вариативности.

Сказанное, конечно, не означает, что ни в каких исследованиях не ставится вопрос о так называемых индивидуальных различиях в речи детей: этот аспект анализа просто до сих пор не находится в центре внимания онтолингвистики (возможно – напрасно).

Лишь в последние 2–3 десятилетия появились исследования, нацеленные на изучение так называемых индивидуальных различий в речевом онтогенезе³.

³ При этом ряд авторов, рассматривая вопрос о вариативности речевого развития детей, фокусирует внимание на причинах указанной вариативности, находящихся вне пределов собственно речевого онтогенеза или «на границе» речевого онтогенеза и других проблем, – на общих причинах нейролингвистического [Ахутина 1998] и нейропсихологического [Овчинникова 2004] характера, на причинах, обусловленных особенностями зрительного восприятия [Зырянова

Если говорить о противопоставлении «универсального» и «индивидуального», то уже первый член указанной оппозиции требует уточнения. Под универсальным в детской речи обычно понимается то, что свойственно всем детям с нормальным речевым развитием. Между тем даже это казалось бы простое и ясное определение – вовсе не ясное и не очевидное. Что подразумевается под «всеми» детьми? Имеются в виду все дети – вне зависимости от языка, который они осваивают в качестве родного, или же все дети, осваивающие в качестве родного, например, русский язык? Представляется, что под универсальными особенностями детской речи специалисты, занимающиеся межъязыковыми (кросс-лингвистическими) исследованиями (сравнением речи детей с различным родным языком), понимают скорее то небольшое, но крайне важное для онтолингвистики, что объединяет речь всех детей – вне зависимости от осваиваемого языка. Вместе с тем исследователи, чье внимание сосредоточено на «гомогенной» в языковом плане речи детей (например, исследователи речи русскоязычных детей) нередко относят к универсальному в детской речи то, что является общим для большинства нормально развивающихся детей, осваивающих в качестве родного именно данный язык. Поэтому приходится констатировать, что с термином «универсальное» применительно к детской речи не все благополучно. Представляется, что возможен такой выход из этого по-

ложения с нежелательной многозначностью термина: термин «универсальное» оставить за действительно универсальным, т. е. свойственным всем детям в процессе речевого онтогенеза – вне зависимости от их родного языка, а для обозначения того, что объединяет речь детей, осваивающих в качестве родного именно данный язык, использовать термин «общее», или «лингвоспецифическое».

Однако гораздо более серьезные нарекания вызывает термин «индивидуальное», поскольку этот термин вообще понимается весьма по-разному. Для кого-то индивидуальное – это исключительно свойственное только данному конкретному ребенку и никакому другому (наверное, это имело бы смысл назвать «уникальным»). Для других индивидуальное – характерное для данного ребенка, что при этом не исключает возможности, что оно же свойственно и каким-то другим детям, но не большинству.

В последние годы в отечественной онтолингвистике к индивидуальным особенностям стало принято относить особенности, обусловленные целым рядом факторов. Так, И. Г. Овчинникова [Овчинникова 2004] относит, например, к индивидуальным различиям те, которые обусловлены различием стратегий, или стилей, вхождения в язык, т. е. тем, принадлежит ли данный ребенок к референциальному или же к экспрессивному типу. Говоря об индивидуальных различиях, упоминают и о тех, которые зависят от пола ребенка («гендерные индивидуальные различия») и от социокультур-

ного статуса семьи.

Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, в своих более ранних работах (см., например, [Доброва 2007б]) мы предлагали различать индивидуальные различия в широком смысле слова и индивидуальные различия в узком смысле слова: под первыми подразумевались обусловленные типологическими, гендерными, социокультурными и т. п. факторами, под вторыми – мелкие, частные. Однако в последние годы (в особенности по мере написания под нашим руководством А. А. Бондаренко кандидатской диссертации на тему «Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет» [Бондаренко 2011]) мы пришли к выводу, что такого «мягкого» разграничения термина «индивидуальные особенности» недостаточно. На данный момент нам представляется, что за всеми различиями речи детей, обусловленными их принадлежностью к той или иной группе (к детям референциальным – или экспрессивным, к мальчикам – или девочкам, к детям из семей с высоким – или с низким социокультурным статусом и т. п.), более правильно применять термин «групповые различия»⁴. Термин «групповые различия» можно применять, поскольку эти дети принадлежат к разным группам – например, к группе референциальных детей или к группе экспрессивных детей.

⁴ До 2011 г. мы употребляли по отношению к данным типам различий термин «дифференциальные различия» (например, [Доброва 2011а]), но с 2011 г. окончательно остановились на термине «групповые различия»

Итак, представляется, что настало время применительно к вопросу об универсальном в противоположность вариативному в детской речи отказаться от простой оппозиции, предполагающей наличие дихотомии «универсальное – индивидуальное», а признать де-юре, что де-факто в детской речи существует более сложная иерархия, обозначенная в названии данного параграфа: «универсальное – общее (лингвоспецифическое) – групповое – индивидуальное».

Наконец, еще один вопрос, связанный с групповыми различиями, – это вопрос об их трактовке с социолингвистической точки зрения. Возникает вопрос: а занимаются ли вообще в нашей стране социолингвистическими проблемами в связи с исследованием детской речи?

Есть исследователи, которые утверждают, что в нашей стране таких исследований практически не ведется или же что их ничтожно мало. Так, Д. Н. Чернов перечисляет авторов, исследующих воздействие на «индивидуальные различия в языковой сфере» таких факторов, как пол (4 ссылки), социо-экономический и образовательный статус семьи (6 ссылок), «принадлежность ребенка, развивающегося в рамках конкретного социокультурного пространства, к определенной расе /этническим меньшинствам» (4 ссылки), билингвизм (6 ссылок), возраст матери (3 ссылки), количество сиблингов и порядок рождения (7 ссылок), близнецовость (7 ссылок), «лингвистическая насыщенность домашней среды» (4 ссылки). Итого – 41 ссылка, и все – на зарубежных

авторов, кроме ссылки на исследование Т. Н. Трефиловой (связанное с количеством сиблингов и порядком рождения) и В. Фридрих (близнецовость) [Чернов 2014: 23]. Разумеется, замечательно, когда отечественные исследователи уделяют столь пристальное внимание зарубежным исследованиям (которых действительно много, и многие из которых – значимы и интересны), но стоит обратить внимание и на то, что делается в отечественной науке. Кроме того, в трудах данного исследователя подавляющее большинство ссылок (действительно «подавляющее») – на труды психологов, но не онтолингвистов, т. е. не на труды специалистов именно в области изучения детской речи (при том, что труды самого данного исследователя посвящены детской речи – языковой компетенции ребенка). Впрочем, Д. Н. Чернов в таком отношении к трудам онтолингвистов не одинок. Такова, к сожалению, общая тенденция в изучении речи детей – не только в работах, посвященных социолингвистическим проблемам, связанным с детской речью. Позволим себе обширную цитату из статьи К. Ф. Седова: «Между лингвистикой детской речи и психологией детской речи наблюдается своего рода информативный барьер. В новейших учебниках по возрастной психологии игнорируются достижения таких ученых, защитивших докторские диссертации в филологических советах, как А. М. Шахнарович [1999, Шахнарович, Юрьева 1990], И. Н. Горелов [1974], С. Н. Цейтлин [2000], Н. И. Лепская [1997], Е. И. Исенина [1986], И. Г. Овчинни-

кова [1994], К. Ф. Седов [1999] и др. В фундаментальном томе психологической энциклопедии, посвященном проблемам развития человека [Психология человека 2002], нет ни одного упоминания работ названных авторов. Из исследований лингвистов, посвященных речевому онтогенезу, психологи знают главным образом лишь классические труды А. Н. Гвоздева [1961]. Лингвисты к психологам относятся более толерантно, однако в большей степени это относится к трудам классиков психологии: Л. С. Выготского [1982], Н. И. Жинкина [1982, 1998], А. Р. Лурия [1979], Н. Х. Швачкина [1948] и т. п.» [Седов 2003: 12].

Не говоря уже о наших многолетних исследованиях этих проблем, следует подчеркнуть, что многими онтолингвистами ведутся исследования в направлении, которое мы предложили объединить под названием «возрастная социолингвистика» [Доброва 2007а]): сюда можно отнести и исследования коммуникативной компетенции совсем маленького ребенка Е. И. Исениной [Исенина 1986], коммуникативного поведения школьника [Стернин 2013] и дошкольника [Чернышова, Стернин 2004] И. А. Стернина, коммуникативного поведения младшего школьника Н. А. Лемяскиной [Лемяскина 1999; 2004]; многочисленные исследования онтолингвистической проблематики, затрагивающие самые разные социолингвистические аспекты, например, гендерный, И. Г. Овчинниковой [Овчинникова 2003]; исследования роли бедности семьи в формировании речи детей Т. В. Ахути-

ной [Александров и др. 2015] и М. Д. Воейковой [Воейкова 2013]; исследования детского билингвизма С. Н. Цейтлин [Цейтлин и др. 2014] и ее учеников. Может быть, в меньшей мере в отечественной онтолингвистике изучаются пока этнокультурные особенности речевого развития русских детей из разных регионов России, но и такие исследования все же ведутся (есть, например, исследование этнокультурного колорита картины мира Пермских дошкольников Е. Б. Пенягиной [Пенягина 2004]). И это не говоря уже об изучении типологических различий, отражающихся в речи детей (дети референциальные и экспрессивные), о которых подробно пойдет речь во второй главе.

Таким образом, получается, что социолингвистическими проблемами (в широком смысле слова) онтолингвисты все же в нашей стране занимаются. Однако остается один важный вопрос: все перечисленное – это просто социолингвистика на «детском материале» или же отдельная дисциплина? Для М. Халлидея, например, социолингвистический подход к языковому развитию детей – просто подраздел социолингвистики. Для специалистов же по детской речи эта проблематика – скорее часть онтолингвистики. Вопрос – можно ли считать возрастную социолингвистику (или социальную онтолингвистику?) отдельной, самостоятельной областью знаний? Представляется, что здесь есть свой определенный круг исследуемых проблем, свой предмет исследования, свои цели и задачи. Это выделяет возрастную социо-

лингвистику в отдельную «под-науку» как раздел онтолингвистики. От социоллингвистики же общей («взрослой»), как мы полагаем, возрастная социоллингвистика отличается более принципиально. «Просто» социоллингвистика занимается *статикой* (не в том смысле, что языки не развиваются, не изменяются и их связь с жизнью общества носит неизменный характер, – конечно, нет), а в том смысле, что предметом исследования там является нечто *статичное в данный момент*, некие статичные «срезы» – пусть и в диахроническом, например, сопоставлении. Возрастная же социоллингвистика должна заниматься (и уже занимается) *динамикой* – тем, как нечто *формируется, складывается*.

Этим динамичным характером объекта исследования возрастная социоллингвистика принципиально отличается от социоллингвистики вообще. И именно в рамках возрастной социоллингвистики целесообразно рассматривать групповые различия, о которых пойдет речь в следующем параграфе.

1.2. Групповые различия – 4 членения

Членение первое. Среди групповых речевых стратегий выделяются прежде всего стратегии, дифференцирующиеся по критерию, который в последние годы принято называть типологическим⁵. На основе этого критерия выделяются две речевые стратегии – референциальная и экспрессивная, – представляющие собой оппозицию, с признанием существования «промежуточных», смешанных стратегий. По традиции, идущей еще от американских исследований 1970–80-х гг. [Nelson 1973, 1981; Bates et al. 1986], за референциальными детьми признается склонность к соблюдению «логики» в процессе освоения языка – наличие фонетического постоянства в субституции звуков и упрощении кластеров, склонность к лексико-семантическим и морфологическим сверхгенерализациям и др., – а также внимание к сегменту как на фонетическом, так и на синтаксическом языковых уровнях и т. д. За экспрессивными же детьми признаются противоположные характерные особенности – отсутствие склонности к соблюдению «логики» в процессе освоения языка, что выра-

⁵ Термин, конечно, не очень удачный, поскольку вызывает у лингвиста ассоциации с типологией – разделом лингвистики. Применительно к различиям референциальных/экспрессивных детей, он возник в отечественной онтолингвистике под влиянием англоязычной научной литературы (например, D. Ingram [Ingram 1989: 57], говоря о референциальных/экспрессивных детях, активно употребляет термины “types of children” и “typology”) и постепенно закрепился.

жается в отсутствии фонетического постоянства в субституции звуков и упрощении кластеров, отсутствии склонности к лексико-семантическим и морфологическим сверхгенерализациям и др. – и наличие, напротив, склонности к опоре на имитацию, а также внимание к суперсегменту как на фонетическом, так и на синтаксическом языковых уровнях и т. д. В последнее время удалось выявить, что различия речевых стратегий референциальных и экспрессивных детей распространяются и на метаязыковую деятельность, в частности – на качественные и количественные различия в их склонности к лингвокреативной деятельности.

Членение второе. Существенное место среди групповых различий занимают и различия, обусловленные гендерным фактором. Среди них выделяются стратегии, обусловленные как социальными, так и «биологическими» различиями мальчиков и девочек. Первые из этих различий (социальные) более очевидны, к ним относятся, например, различие словарей мальчиков/девочек: так, мальчики лучше знакомы с лексикой, связанной с автомобилями, а девочки – с одеждой и аксессуарами. О вторых различиях («биологических») известно гораздо меньше. Из этих вторых обычно упоминается более раннее речевое развитие девочек. Однако в последнее время стало выясняться, что это различие – отнюдь не единственное: данные наблюдений над спонтанной речью детей и результаты различных экспериментов показывают, что в целом развитие речи девочек происходит более плавно, посте-

пенно, а мальчиков – более резко, скачкообразно. Интересно, что это различие проявляется как при освоении лексики и морфологии в дошкольном возрасте, так и при освоении орфографии в более старшем возрасте. При этом мальчики оказываются более «чувствительны» к языковой системе, более склонны к основным, «скелетообразующим» языковым моделям, а девочки демонстрируют большую склонность к языковому разнообразию, к принятию различных языковых моделей.

Членение третье. Вариативность речевых стратегий детей обуславливается и принадлежностью детей к семьям с различным социокультурным статусом: дети из семей с высоким социокультурным статусом демонстрируют не только большее разнообразие лексикона и меньшее присутствие в речи ненормативных форм и слов, чем дети из семей с низким социокультурным статусом, но и другие, более существенные различия. Так, выявилось, что дети из семей с высоким социокультурным статусом более склонны к языковому анализу, к лингвокреативности, вследствие чего на определенном этапе их речевого развития у них фиксируется большее количество ошибок (некоторый парадокс), чем в речи детей из семей с низким социокультурным статусом.

Членение четвертое. В самое последнее время при изучении вариативности речевых стратегий детей объектом внимания становятся и различия, обусловленные порядком рождения детей в семье (первый или не первый ребенок в семье)

и соответствием/несоответствием пола ребенка и его старшего сиблинга (брата или сестры) – при наличии такового. Из зарубежных исследований известно, что дети, имеющие старшего брата и/или или сестру, близких с ним по возрасту, обычно отличаются более бедным словарем, чем их сверстники, старших сиблингов не имеющие. Однако наши исследования и проводившиеся под нашим руководством исследования (например, [Золотарёва 2011]) последних лет показывают, что отмеченное, во-первых, касается лишь активного словаря (пассивный словарь не обязательно отстает у детей, имеющих старших сиблингов), и, во-вторых, касается не всех детей, а лишь тех из них, у кого пол не совпадает с полом старшего сиблинга. Как показывают исследования, девочки, имеющие старшую сестру, обычно обладают не только богатым пассивным, но и активным словарем. По этому показателю они нередко опережают своих сверстников, не имеющих старших братьев и сестер.

Разумеется, не исключено, что в принципе возможно существование и каких-то еще групповых различий, однако на данный момент мы таковых не видим. Например, что касается такого фактора, обсуждаемого некоторыми исследователями (например, [Чернов 2009]), как так называемая близнецовая ситуация, мы не считаем, что, с точки зрения речевого развития, ее можно рассматривать как самостоятельный фактор: мы проводили ряд исследований, причем на разном материале (использовались и лонгитюдные записи спотан-

ной речи близнецов, и данные МакАртуровского опросника, и данные экспериментальных исследований), но ни одно из этих исследований не показало какого-либо существенного различия в речевом развитии близнецов по сравнению с речевым развитием детей, близнецов не имеющих. Разумеется, нередко один из близнецов берет на себя роль «ведущего», и, казалось бы, речевое развитие «младшего» (ведомого) при этом должно было бы быть похоже на речевое развитие ребенка, имеющего старшего сиблинга, однако такого мы почти никогда не наблюдали: роль «лидера» не превращает одного из близнецов в «старшего» (в плане речевого развития). Единственное, что можно было бы трактовать как специфическое в близнецовой ситуации, это (в отдельных случаях) наличие «тайного языка» – системы обозначений, понятных только самим близнецам, но нечто сходное мы фиксировали (тоже в отдельных случаях) и в парах не-близнецовых – у сиблингов-погодков или просто близких по возрасту. Тормозит ли близнецовая ситуация речь детей (по крайней мере – развитие их активного лексикона), поскольку дает им возможность невербального общения с «напарником», понимающим его «без слов»? Возможно, в каких-то случаях это и происходит, но и здесь мы не видим существенных отличий от обычной ситуации наличия близкого по возрасту сиблинга. Именно поэтому мы не считаем, что существует некая специфическая «близнецовая речевая стратегия».

Особая сложность изучения вариативности речевых стра-

тегий освоения детьми родного языка заключается в том, что в каждом конкретном случае во внимание приходится принимать не какое-то одно из перечисленных групповых различий, но и всю их совокупность. Проще обстоит дело в ситуациях, когда «векторы» воздействия этих факторов оказываются однонаправленными (например, достаточно просто изучать речь референциальной девочки из семьи с высоким социокультурным статусом, не имеющей старших сиблингов, или речь экспрессивного мальчика из семьи с низким социокультурным статусом, имеющего старшую сестру), и существенно сложнее – в ситуациях, когда эти «векторы» оказываются разнонаправленными. Так, сложно, например, понять, какое из групповых различий окажется ведущим для референциального мальчика из семьи с низким социокультурным статусом, имеющего старшую сестру.

Отмеченные сложности, а также возможность существования и других, еще не изученных исследователями групповых различий заставляют считать анализируемые вопросы дискуссионными, а самую проблему вариативности речевых стратегий освоения родного языка – требующей дальнейшего изучения.

1.3. Материал исследования

Поскольку исследование проводилось нами на протяжении нескольких десятилетий, материал его достаточно разнообразен. В качестве материала были использованы записи спонтанной речи детей и экспериментальные данные. Так, спонтанная речь детей цитируется по дневниковым записям и расшифровкам магнитофонных записей и видеозаписей из Фонда Данных Детской речи кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (теперь – лаборатории детской речи названного вуза): анализировалась речь 10 детей, записанных с разной степенью подробности, а также подробнейший дневник Лизы Е., который на протяжении ряда лет вела ее мать – М. Б. Елисеева, и видеозаписи речи этого ребенка; во многом мы опирались на расшифровки видеозаписей речи Вани Я. Используются и данные многочисленных экспериментальных исследований – как проводившихся самим автором данной работы (39 детей – 24 девочки и 15 мальчиков в возрасте от 17 до 37 месяцев, причем основная часть детей в эксперименте была в промежутке от 20 до 30 месяцев), так и студенческих, магистрантских и аспирантских исследований, в разные годы проводившихся под руководством автора. Хотим выразить благодарность за этот материал студентам Б. А. Артёменко, Е. А. Бурнашовой, Е. И. Важениной, Е. В. Демишиной, И. Е. Евсеевой, Э. Д. Зинатуллиной, О. В.

Кулик, О. С. Мартыненко, Ю. В. Меньшовой, А. В. Смирновой, Д. М. Соколовой, Е. А. Старовской, А. А. Золотаревой, В. С. Трофимовой, А. В. Пивень. Эксперименты проводились в детских садах №№ 3, 4, 14, 30, 32, 33, 41, 43, 44, 52, 62, 89, 92, 116, 236 и др. г. Санкт-Петербурга и № 36 г. Печоры и охватили следующие группы детей: 38 детей 2;8–3;5; 19 детей 1;8–3;0; 54 ребенка 3;4–4;7 (из них в основной части эксперимента приняли участие лишь имеющие отчетливо выраженные черты референциального или экспрессивного стиля – 22 ребенка); 17 детей 1;10–2;6; 78 детей 1;11–3;4 (в основной части эксперимента из них участвовали лишь 36 явно выраженных референциальных и экспрессивных детей); 68 детей 1;11–3;0 (в основной части эксперимента – 36 детей, по 18 референциальных и экспрессивных детей); 24 ребенка (по 12 референциальных и экспрессивных); 24 ребенка 2;10–3;5 (по 12 референциальных и экспрессивных); а также 32 ребенка (по 16 из семей с высоким и низким социокультурным статусом); 24 ребенка 4;9–5;9 (по 12 из семей с высоким и низким социокультурным статусом); 53 ребенка от 3;0 до 4;0, имеющих и не имеющих старших братьев и/или сестер, и др. Кроме того, используются данные кандидатской диссертации А. А. Бондаренко [Бондаренко 2011], защищенной под руководством автора, – 40 детей (по 10 мальчиков и 10 девочек 4-летнего возраста, из них 10 детей обоего пола – из семей с высоким социокультурным статусом, а 10 – из семей с низким, а также 10 мальчиков и 10 девочек 5-летнего

возраста, из них 10 детей обоого пола – из семей с высоким социокультурным статусом, а 10 – из семей с низким). Таким образом, на протяжении разных лет экспериментальные исследования были проведены примерно с 400-ми детьми. Использовались также данные собранных студенткой А. А. Золотарёвой 72 МакАртуровских опросников (дети от 0;8 до 3;0) (подробнее о самом опроснике см. [Елисеева и др. 2016]). В случаях, когда анализируются данные других, не перечисленных выше экспериментов, это оговаривается отдельно.

В некоторых случаях, в соответствии с задачами каждого из исследований, эксперимент от начала до конца проводился со всеми детьми – не только с референциальными и экспрессивными, но и с «промежуточными»⁶ (которые скорее

⁶ Представляется весьма существенным, что у нас так же, как и у зарубежных исследователей, получается, что «по краям» находится меньше детей, чем «посередине», т. е. в совокупности явно выраженных референциальных и экспрессивных детей оказывается несколько меньше, чем «промежуточных»; при этом доля явных референциальных и явных экспрессивных детей в каждом исследовании оказывается примерно одинаковой. Например, из 78 обследованных детей 36 оказались референциальными или экспрессивными (по 18), 42 – «промежуточными»; из 24 детей 5 оказались референциальными, 7 – экспрессивными, 12 – «промежуточными»; из 19 детей 6 оказались референциальными, 6 – экспрессивными, 7 – «промежуточными» и т. д. Заметим, что, когда мы говорим о явно выраженных референциальных или явно выраженных экспрессивных детях, мы вовсе не имеем в виду, что у этих детей имеют место исключительно черты референциальных (или экспрессивных) детей: определять ребенка как отчетливо придерживающегося определенной стратегии освоения языка позволяет, как представляется, лишь совокупность большинства наиболее значимых показателей. При этом говорить можно лишь о континууме, а отдельные дети лишь (в

обладали чертами как референциального, так и экспрессивного стиля, чем одного из них); в других же исследованиях, в соответствии с задачами уже этих исследований, изначально производился отбор, и в дальнейшем эксперименте участвовали лишь явные референциальные или экспрессивные дети. Поэтому в отдельных случаях результаты экспериментов несколько (не принципиально) различаются, и на эти различия будет указываться.

При исследовании речи референциальных/экспрессивных детей столь же неоднозначен вопрос о возрасте информантов. В зарубежной литературе, посвященной референциальным/экспрессивным детям, обычно говорят о детях до 3-х лет. Между тем, как видно из приведенного выше перечня информантов, при выявлении различий у референциальных/экспрессивных детей мы брали детей до 3;5: на Западе, говоря, например, о 3-летних детях, обычно имеют в виду детей, чей возраст не более, чем на полгода, отличается от называемого, т. е. к 3-летним относят детей от 2;6 до 3;5. Поскольку мы сравниваем наши данные с зарубежными, мы, естественно, пользуемся той же градацией. Лишь в исследовании, посвященном возможности учета речевых стратегий детей (референциальных или экспрессивных – в освоении родного русского языка) при дальнейшем обучении их иностранному языку – мы брали детей более старшего возраста (3;4–4;7). При этом отметим, что не во всех случаях столь су-

большой или меньшей степени) приближаются к тому или другому «краю».

ществленным является «паспортный возраст» ребенка: в современных исследованиях все чаще применяют понятие так называемого лингвистического возраста ребенка (т. е. на какой стадии речевого онтогенеза – на разных языковых уровнях: фонетическом, грамматическом и др. – он находится), который может совпадать с «паспортным возрастом», а может и не совпадать.

Глава 2

Типологические различия: референциальные/ экспрессивные дети

2.1. История вопроса

История изучения референциальных/экспрессивных детей началась в 1973 г. Именно тогда появилось первое исследование [Nelson 1973], в котором было обращено внимание на то, что уже на стадии однословных высказываний словарь детей различается очень существенно. В этом исследовании на основе магнитофонных записей и материнских дневников 18 детей второго года жизни были проанализированы словари детей в объеме первых 50 слов, и впервые было замечено, как сильно различаются эти начальные словари. У части детей этот словарь в основном состоял из названий обычных объектов, однако у других детей, наряду с названиями объектов, словарь включал и слова других частей речи (глаголы, местоимения), а также цельные «замороженные фразы» типа *Stop it!* (если переводить не дословно – *Перестань!*, *Прекрати это!*) или *I love you* (*Я люблю тебя*). Дети первого типа

были названы референциальными, второго – экспрессивными (о причинах возникновения этих терминов и о неудачности второго из них для русского языкового сознания см. в Предисловии). В дальнейшем дети референциального типа были названы также номинативными из-за их склонности давать номинации объектам действительности с помощью существительных. Например: (указательный жест) *Ми-ся* ('мишка'), *нёсик* ('у мишки носик'). Дети же экспрессивного типа получили также название «прономинальные» – из-за раннего появления в их речи местоимений и их пристрастия к этой части речи.

В дальнейшем в зарубежной научной литературе, посвященной различиям в речи референциальных/экспрессивных детей, появилось много работ (десятки, если не сотни), выполненных в рамках данного научного направления: назовем, кроме [Nelson 1973; 1981], работы Е. Ливен (например, [Lieven et al. 1992]), К. Сноу (например, [Snow 1981]) и мн. др. Однако наибольшую известность проблеме изучения референциальных/экспрессивных детей принесло, как представляется, исследование Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988]. Скорее всего, это исследование стало столь известным даже не потому, что именно эти авторы получили какой-то особенно значимый научный результат, а потому, что они представили все собранные (не только ими) результаты в виде очень четкой таблицы, где слева были кратко перечислены особенности речи референциальных детей, а справа

ва – экспрессивных. С таблицей действительно удобно работать, поэтому многие авторы, ссылаясь на Э. Бейтс с ее соавторами, эту таблицу воспроизводят в своих научных трудах (в качестве примера см. [Цейтлин 2000]). Нам эта таблица также представляется очень полезной и удобной, она в несколько видоизмененном и уточненном варианте будет приведена ниже, в параграфе 2.7 второй главы, хотя у нас она вызывает некоторые (не очень существенные) сомнения, которые и будут обсуждаться в названном разделе.

На протяжении последующих лет зарубежные исследователи выявили еще ряд существенных различий у референциальных/экспрессивных детей. Так, обнаружилось, что референциальные дети обладают более богатым словарем, количество прилагательных в их речи превышает количество прилагательных в речи экспрессивных детей. Это, впрочем, не удивительно: «прилагаются-то» прилагательные именно к существительным, которых в речи референциальных детей пропорционально больше, чем у экспрессивных.

Большая дискуссия развернулась по поводу особенностей имитации у детей двух типов. В большинстве исследований отмечается, что в целом имитация более характерна для экспрессивных детей, хотя были исследователи, получившие и противоположные результаты. Поскольку вопрос о склонности детей двух типов к имитации будет подробно рассматриваться в одном из последующих разделов, не будем пока останавливаться на этой проблеме. Из интересных результа-

тов, полученных в ходе сравнения референциальных и экспрессивных детей в различных исследованиях (в том числе и [Nelson 1973]), отметим также выявленную зависимость между склонностью детей к референциальному стилю и образовательным уровнем их родителей и статусом первого ребенка в семье.

Особо следует подчеркнуть вклад Э. Бейтс в изучение проблемы. На основании изучения родительских опросников 27 детей второго года жизни с 13 месяцев Э. Бейтс с соавторами выяснила, что склонность детей к референциальному/экспрессивному стилю вхождения в язык обнаруживается не только на уровне первых пятидесяти слов, но уже к моменту, когда активный словарь ребенка не превышает 10–12 слов. Отметим, кстати, что это заключение мы можем подтвердить лишь частично. Ознакомившись с довольно большим количеством – около двух десятков – начальных словарей детей, достигших уровня 10–12 слов, мы обнаружили, что, с одной стороны, у некоторых детей эти словари состоят почти исключительно из существительных (плюс, например, какого-то глагола типа *дай!*), а у других – представляют собой весьма гетерогенный набор, включающий как существительные, так и различные иные слова – не только *дай!*, но и *еще*, *моё* (или *мне*), *хочу* и т. д. Однако таких – «полярных» – детей, по нашим данным, немного. В отношении подавляющего большинства детей этого возраста сложно определить их склонность к референциальности/ экспрессивно-

сти. По-видимому, только очень явно выраженные референциальные и экспрессивные дети проявляют себя как таковые уже к моменту первых 10–12 слов; остальные дети, по крайней мере – в тех записях, которые мы видели, не проявляют в этот период очевидной склонности к референциальному/экспрессивному стилю.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.