

ОТЗЫВ

официального оппонента доктора филологических наук, профессора
Гридиной Татьяны Александровны
о диссертации Трифоновой Татьяны Александровны «Особенности
языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка»,
представленной на соискание ученой степени кандидата филологических наук
по специальности 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-
сопоставительная лингвистика

Актуальность темы диссертационного исследования Т. А. Трифоновой не вызывает никаких сомнений: она вписывается в русло полипарадигмальных онтолингвистических работ, разрушающих «опасный миф» (Г.Р. Доброва) об универсальности речевого развития ребенка.

В фокусе внимания автора диссертации оказывается феномен языковой рефлексии, высвечивающий вариативные стратегии освоения детьми разноуровневых элементов языковой системы в зависимости от социокультурного статуса семьи, биологического пола ребенка, его возраста, принадлежности к референциальному или экспрессивному типам.

Теоретическая значимость работы связана с уточнением понятия *языковая рефлексия* в соотношении с понятиями *метаязыковая деятельность /метаязыковая рефлексия* применительно к сфере детской речи.

Новизна диссертации Т.А. Трифоновой очевидна: впервые явление языковой рефлексии рассматривается в аспекте вариативности речевого развития ребенка. При этом само обращение к вариативной составляющей языковой компетенции ребенка на фоне уже существующих исследований феномена языковой рефлексии задает **новый** ракурс интерпретации ее форм и функций.

Логика работы четко выстроена в соответствии с выделением основных аспектов рассматриваемой проблемной области — от обоснования терминологического аппарата исследования и специфики факторов вариативности речевого развития ребенка до разработки и апробации серии онтолингвистических экспериментов, имеющих диагностический характер и позволяющих верифицировать гипотезу относительно специфических форм рефлексии над фактами собственной и чужой речи у детей с различными стратегиями освоения родного языка.

Следуя за концепцией своего научного руководителя (проф. Г.Р. Добровой), Т.А. Трифонова обращается к *групповым различиям* в развитии речевой способности ребенка. Магистральной линией исследования в работе становится рассмотрение перечисленных факторов (типологического, биологического, социокультурного) в свете *рефлексивной составляющей* речевого развития ребенка.

Закономерным шагом обоснования авторской концепции (в **первой главе** КД) является определение центрального для работы понятия *языковая рефлексия* в соотношении с такими феноменами, как *метаязыковая рефлексия* и *метаязыковая деятельность*. Анализируя имеющиеся в лингвистической и психологической парадигме трактовки данных понятий, Т.А. Трифонова выстраивает их иерархию от общего к частному: самым широким по охвату проявлений рефлексии над языком феноменом выступает *метаязыковая деятельность* (разные факты, свидетельствующие о творческом характере овладением языком в ходе

онтогенетического развития); в качестве значимого вектора метаязыковой деятельности выступает *метаязыковая рефлексия* — особый метаязык, с помощью которого выражаются суждения детей о фактах собственной и чужой речи. Однако этот термин в работе характеризуется как тавтологичный (=языковая рефлексия над языком) ввиду того, что приставка мета- уже есть языковой оператор. Кроме того, автор диссертации справедливо отмечает, что метаязык как регистр научного описания не соответствует метаязыковой рефлексии в ее естественной онтогенетической ипостаси. Это рассуждение становится основанием для отказа от термина *метаязыковая рефлексия* в пользу более релевантного для описания специфики вариативности речевого развития ребенка термина *языковая рефлексия*. В объем данного понятия диссертантом включаются как конкретные акты речевой деятельности ребенка (употребления и образования слов, словоформ, предложений), которые отражают либо *скрытую («недоказанную»)*, либо *овнешненную, вербализованную («доказанную»)* отсылку к определенному языковому прецеденту (аналогу). Действительно, «вхождение в язык» (этапы его освоения детьми) — сложный процесс, в ходе которого в тесном взаимодействии находятся факторы спонтанной и осознанной лингвокреативной деятельности ребенка. Ср., например, пару *рукав — ногав*, где характер антонимической аналогии в опоре на конкретный образец вполне очевиден (*Рукав я у этого комбинезона нашел, а где ногав?*) и детские инновации, не позволяющие однозначно судить о том, какая аналогия положена ребенком в основу формо-, словообразования или толкования значения слова (*я сам сделал скворейку* — аналогом для создания слова такой словообразовательной структуры вместо *скворечник* является, очевидно, формальная аналогия со словом *скамейка?*).

Таким образом, языковая рефлексия может быть как эксплицированной, так и неэксплицированной или эксплицированной не в полной мере, что убедительно показано Т.А. Трифоновой на ряде фактов спонтанной детской речи. Совершенно справедливо в этой связи обращение к вопросу о критерии *осознанности* манипуляций ребенка над языковым знаком как проявлением рефлексии.

Поскольку *осознанность* внешне не выраженной рефлексии доказать сложно или вообще невозможно, диссертант в качестве фактов *языковой рефлексии* рассматривает *только ее вербализованные формы* (прежде всего — в виде комментария ребенка к фактам собственной или чужой речи).

Считаем, что данное допущение (вербализованный характер проявлений языковой рефлексии) является, безусловно, **обоснованным и методологически значимым** для отбора и последующего анализа материала исследования. Однако, принимая логику диссертанта, все же выскажем несогласие с определением термина *метаязыковая рефлексия* как тавтологичного, поскольку он отсылает к метаязыковой деятельности именно в свете выраженности разных форм проявления языковой рефлексии (что в данной диссертации очень хорошо показано). По сути метаязыковая рефлексия — это и есть суждения детей о фактах собственной и чужой речи (и, забегая вперед, отметим как большую удачу разработанную диссертантом серию экспериментальных заданий, стимулирующих ребенка к «овнешнению» рефлексии над фактами языка в виде *разных форм* метаязыкового метакомментария).

Предваряя конкретный анализ языкового материала, диссертант уточняет также собственную трактовку понятий «рефлексив», «метатекст» и «языковая рефлексия» (не имеющих однозначного толкования в лингвистике): первое понятие

— *рефлексив* — отражает (выражает) языковую рефлексию (разные формы ее проявления. - Т.Г.), *метатекст* (высказывание о высказывании) — более широкое понятие, содержащее не только языковую рефлексию (с. 27 КД). Все приведенные рассуждения вполне согласуются с обоснованием целого комплекса методов изучения метаязыковой рефлексии в аспекте их релевантности для отбора и последующего анализа языкового материала (это традиционные методы наблюдения, интервьюирования, опросов, статистические методы, методы лингвистических и психолингвистических экспериментов и др.). Однако **базовым** для данной работы является онтолингвистический эксперимент, направленный на исследование *возрастной динамики* языковой личности - с учетом факторов, определяющих вариативность языкового развития ребенка.

Подробный анализ имеющихся исследований в области определения функций и форм детской языковой рефлексии, возрастного фактора, связанного с ее проявлением, роли языковой рефлексии в развитии когнитивного и лингвокреативного компонентов языковой способности позволили Т.А. Трифоновой выдвинуть в качестве главного показателя языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности критерий ее «словесной эксплицированности». Правда, само понятие словесной эксплицированности (с точки зрения ее *форм*) можно было бы прокомментировать более подробно.

Как показывают онтолингвистические исследования, *экспликация* языковой рефлексии проявляется и в самом характере использования и отбора детьми «образцов» для формо- и словообразования, отражающих языковые «предпочтения» формирующейся языковой личности, и в разных видах аналитической и синтезирующей речемыслительной деятельности ребенка – коррекции собственной и чужой речи; «прояснении» внутренней формы слов (например, в явлении уточняющей реноминации, понятной и без пояснительного контекста); в предъявлении словообразовательного аналога в одном «контексте» с детской инновацией; создании серийных номинаций или форм слова по «отрефлектированному» (выведенному) алгоритму, в том числе с установкой на языковую игру и т.п.). Заметим, что разработанные автором эксперименты, верифицирующие гипотезу диссертации, во многом «отзеркаливают» подобные формы языковой рефлексии ребенка, диагностируя вариативные стратегии усвоения языка. В этом плане подчеркнем (вслед за диссертантом), что *само разграничение понятий языковая рефлексия и метаязыковая деятельность*, а также «... разделение рефлексии на доказанную и недоказанную *условно* и предлагается в работе с целью выделения рассуждений о языке, *эксплицированных в полной мере*» (с. 20 КД).

Вторая глава диссертации посвящена обоснованию гипотезы исследования относительно проявления вариативных стратегий речевого развития у детей дошкольного возраста. Представлен развернутый аналитический обзор рассмотрения данной проблематики в работах зарубежных и отечественных авторов. Последовательно анализируется специфика факторов, определяющих различия в усвоении языка детьми референциального и экспрессивного типов; различий, определяемых биологическим полом ребенка и социально-культурным статусом его семьи.

Рассматривая различия в речи мальчиков и девочек, диссертант избегает в изложении материала очевидной констатации таких различий, например, в области освоения тематических групп лексики и т.п.; не ограничивается указанием на фактор прогнозируемого отставания в речевом развитии детей с НСС (низким

социальным статусом) от развития детей из семей с ВСС (высоким социальным статусом). Не только (и не столько) экономическое положение семьи принимается во внимание, но и гораздо более важный фактор — образование и интеллект родителей, род их деятельности. В этом смысле вполне оправданно (вслед за своим научным руководителем и некоторыми другими отечественными исследователями) Т.А. Трифонова использует термин *социокультурный* (а не *социоэкономический*) статус семьи. В частности, как одно из условий, влияющих на развитие ребенка, справедливо выделяется стиль общения родителей (особенно матери) с детьми.

Наиболее детализированными в плане изученности являются стратегии развития речи экспрессивных и референциальных детей, во многом определяемые лево- или правополушарностью ребенка. Как правило, у большинства детей — это «смешанные» стратегии, тем не менее это не «уменьшает» роли данного фактора вариативности в усвоении языка в зависимости от выраженности у каждого конкретного ребенка. Названные отличия четко прокомментированы в данной части диссертационной работы в проекции на успешно апробированные способы диагностики таких детей в области освоения синтаксиса, морфологии, *фонологии и склонности к лексико-семантической генерализации*. Именно два последних способа, по мнению Т.А. Трифоновой, являются наиболее показательными и удобными для определения указанных типологических различий; вместе с тем констатируется, что при множестве гипотез о причинах референциальности /экспрессивности «однозначного ответа на этот вопрос сегодня нет» (с.76 КД). Важной репликой является и тот факт, что рассматриваемые различия не учитываются (или недостаточно учитываются) в практике школьного обучения. С этим можно согласиться, хотя в настоящее время уже существуют методические разработки, направленные на вариативное обучение детей с разными латеральными профилями.

Располагая выделенные факторы вариативности речевого онтогенеза по их значимости в формировании языковой личности ребенка, Т.А. Трифонова во главу угла ставит, прежде всего, именно фактор принадлежности ребенка к референциальному или экспрессивному типу, на втором месте — фактор биологического пола, на третьем — социокультурный статус семьи (+ наличие старшего сиблинга с разницей в возрасте до 3-4-х лет при учете соответствия /несоответствия пола детей). Интересную перспективу изучения фактора половых различий задает отмечаемое рядом исследователей развитие девочек по «горизонтальной» траектории, а мальчиков — по «вертикальной»: для девочек (по наблюдениям Г.Р. Добровой) более плавное освоение формо- и словообразования, а для мальчиков — скачкообразное (опора на системность словообразовательных и формообразующих моделей). В свете проанализированных факторов развития детей с вариативными стратегиями усвоения языка феномен языковой рефлексии (рассуждений детей о фактах языка) может быть рассмотрен как «индикатор» соответствующих различий.

Третья глава диссертации представляет собой опыт совокупного исследования влияния рассмотренных факторов вариативности языкового развития на особенности языковой рефлексии детей, проявленной в спонтанной детской речи и в экспериментальных условиях.

На материале данных картотеки детской речи и дневниковых записей констатировалось само наличие того или иного проявления языковой рефлексии и других фактов метаязыковой деятельности мальчиков и девочек, детей

референциального и экспрессивного типов (принадлежность к этим типам была известна заранее). Выявленные факты языковой рефлексии у разных детей демонстрируют определенные тенденции, отражающие рассуждения детей о языке. Например: 1) комментирование детьми собственных инноваций (спонтанное или по просьбе взрослого), что характерно, прежде всего, для референциальных детей; 2) тенденция к эволюционированию (большей развернутости с возрастом) комментариев грамматических явлений у референциальных детей и, наоборот, тенденция к «застыванию» на этапе простейших, словесно «свернутых» рассуждений о таких фактах у детей экспрессивного типа; 3) тенденция к осознанию этимологии слова, типичная для референциальных детей и в гораздо меньшей степени для детей экспрессивных. Особо отметим важность наблюдений, касающихся вариативности речевого развития при освоении детьми разного типа одних и тех же аспектов языка (в более раннем или в более позднем возрасте): так, тенденция к комментированию собственных произносительных особенностей обнаруживается и у экспрессивных, и у референциальных детей, но у экспрессивных чаще, а у референциальных реже, хотя в более раннем возрасте. Интересны описанные в диссертации случаи раннего проявления языковой игры, зафиксированные в речи референциальных детей. Так, Алеша Д. (видит утку в телевизоре: *Это — утка-мама. Помолчал и добавляет лукаво, смотря на мать: Это утка - галка (маму зовут Галиной, дома Галка. Очень доволен собой).*) Этот пример — прекрасная иллюстрация способности ребенка осознавать условность языковой аналогии (здесь, в частности, очевидно намеренное отождествление однозвучных имени собственного и названия птицы). Заметим, что это ребенок (2г.10 м.) из семьи с высоким социально-культурным статусом (мама — профессор Г.Р. Доброва). Вместе с тем, по данным спонтанной речи, проявления языковой игры и у детей с экспрессивной стратегией языка неединичны, но обнаруживаются в более поздний период. Такие факты дают повод для анализа языковой рефлексии в свете типов ассоциативных аналогий, стимулирующих ребенка к созданию лингвистической шутки. Думается, это могло бы стать одной из перспектив исследования.

Аналогичным образом анализируются факты языковой рефлексии в спонтанной речи мальчиков и девочек. Приведенные данные демонстрируют более раннее проявление языковой рефлексии у девочек в виде толкования слов в опоре на внутреннюю форму, что позволяет Т.А Трифоновой выдвинуть гипотезу о том, что девочки в большей степени, чем мальчики, склонны к морфемному членению слов. Но с той же вероятностью можно было бы отнести эту особенность детской языковой рефлексии не к различиям по полу, а к различиям референциальной (аналитической) и экспрессивной (гештальтной) стратегии усвоения языковых знаков (?). Многие формы языковой рефлексии оказались идентичными у мальчиков и девочек, различаясь только частотностью и временем фиксации в речи детей разных полов, что подтверждает точку зрения о «важности существования целого ряда проявлений метаязыковой деятельности у любого ребенка для овладения языком вне зависимости от фактора пола» (с. 115 КД). При рассмотрении языковой рефлексии в спонтанной речи детей из семей с ВСС наиболее показательными фактами оказались такие формы языковой рефлексии, как толкования узуальных слов, собственных инноваций и этимологизация слов. В речи детей данной группы были обнаружены шутки со словами, каламбуры, в целом высокая степень вербализованности рассуждений о языке уже в раннем возрасте. Привлечение записей спонтанной детской речи из семей с НСС, не представленное по причине

отсутствия в распоряжении диссертанта такого материала, в перспективе требует рассмотрения.

Безусловный интерес вызывает параграф 3.2, посвященный разработке серии экспериментов, направленных на выявление всех рассмотренных выше факторов вариативности стратегий языкового развития ребенка и верифицирующих наблюдения над спонтанной речью детей. Отметим продуманность используемых диссертантом экспериментальных методик и их продуктивность для верификации групповых различий между детьми (от 2.6 до 3.7 лет — КД, с. 121) с учетом соответствующих факторов. Так, методика «Попугайчик» направлена на выявление фонологических различий и склонности к имитации в речи экспрессивных и референциальных детей; экспериментальная процедура была проведена со словами, среди которых есть знакомые и незнакомые детям единицы разных частей речи, в том числе, квазислова, а также словоформы (*например, хлебушек, щуримся, жвачное, шляхтич, глачёры* и т.п.). Возникает, однако, вопрос о критериях подбора таких слов и о влиянии на результаты эксперимента фактора «понятности/ непонятности» для ребенка воспроизводимого слова.

На втором этапе эксперимента предлагалась интересная методика с использованием квазислов «ПАК» и «РУП» (модифицированная диссертантом в плане подбора квазислов), ориентированная на исследование склонности детей к лексической сверхгенерализации. Особо отметим также эксперимент, направленный на стимулирование языковой рефлексии детей с учетом всех рассмотренных ранее факторов вариативности речевого развития: на основе проведенного анкетирования с родителями для выявления социокультурного статуса семьи ребенка разработано 17 заданий, которые должны были подтолкнуть детей к спонтанным рассуждениям о языке. Чрезвычайно продуктивен также экспериментальный блок заданий «Какое слово длиннее», «Сделано ли слово... из», направленный на выявление различия детьми слова и его референта.

Отдельного комментария заслуживает задание, направленное на выявление отношения детей к другим языкам: «Переведи на бубурский язык» с предлагаемыми аналогами типа *чайник – водичканагрейкин*. Дети должны были образовать слова по заданному алгоритму и сделать вывод о наличии сходств и различий между бубурским и нашим языком, а также ответить на вопрос, нравится ли им бубурский язык? Бубурчики (жители планеты Бубур) «инопланетяне, говорящие на бубурском языке». Даны стимульные слова: *кошка, компьютер, бабочка, кукла, мама, роза, конструктор, бабушка*. Думается, это интересное задание, предполагавшее создание сложных слов в соответствии с приведенным образцом, для детей дошкольного возраста затруднительно (и на стадии самостоятельного выбора характеристики обозначенных словами реалий, и в плане предлагаемой номинативной техники). Как показывает наш собственный опыт, подобные эксперименты даже с детьми среднего и старшего школьного возраста, нередко приводят к порождению неудобоваримых (многосложных и неблагозвучных) словесных гибридов. И «отношение к другим языкам» здесь трудно диагностировать, ведь, по сути, это перевод «с русского на русский».

В заключительной части диссертации с использованием методов статистической обработки обобщены результаты экспериментальной серии.

В целом диссертационное исследование Т.А.Трифоновой впечатляет детальной и многовекторной разработкой проблемы, вместе с тем побуждая к некоторым вопросам уточняющего характера:

1. Несомненным достоинством данной диссертации является удачность выбора феномена языковой рефлексии в качестве объекта анализа, который обнаруживает как спонтанную, так и осознанную (в том числе стимулированную в экспериментальных условиях) познавательную активность ребенка в освоении содержания и формы вербальных знаков.

Можно ли говорить в свете сделанных в работе наблюдений и выводов о большей или меньшей степени выраженности у детей с разными стратегиями речевого развития *функций* языковой рефлексии — прогностической, объяснительной, игровой?

2. Насколько результаты, полученные в ходе экспериментальной серии, коррелируют с проявлениями соответствующих *форм языковой рефлексии* в спонтанной речи того же ребенка?

3. Можно ли по совокупности рассмотренных факторов вариативности проявлений языковой рефлексии (референциальности/экспрессивности, возраста и социокультурного контекста) представить некую типологическую *шкалу*, намечающую перспективу языкового развития конкретного ребенка?

4. Хотелось бы видеть в части описания результатов эксперимента более репрезентативно развернутый качественный анализ конкретного материала, который остался «за кадром». Приводятся лишь типовые ответы (часто только по одному примеру в виде аналога – для детей референциального и/или экспрессивного типов и т.п., причем иногда один и тот же пример повторяется несколько раз). Особенно интересно было бы рассмотреть конкретные номинативные стратегии, использованные детьми в задании «Назови по-другому», «Профессии бурбурчиков» и т.п., разные версии осмысления квазислов и т.п. Интерес в этом смысле представляет не просто констатация способности или неспособности ребенка создать инновацию или пояснить значение слова, но и сам характер устанавливаемых детьми ассоциативных аналогий, ориентация на некие готовые (отрефлектированные) «образцы» или алгоритмы образования слов и грамматических форм. Количественный критерий в анализе экспериментального материала явно превалирует над качественным. Понятно, что автор диссертации не может в самом тексте «объять необъятное», но в таком случае можно было бы вынести конкретные результаты эксперимента в развернутом виде в Приложение.

5. Автор диссертации неоднократно справедливо указывает на то, что вариативные стратегии рефлексии детей над соответствующим языковым материалом должны учитываться в практике развития языковой компетенции ребенка (как в дошкольном, так и в школьном онтогенезе). Однако конкретных рекомендаций на этот счет в работе нет. Вместе с тем представляется, что все предложенные (самостоятельно разработанные) Т.А.Трифоновой (очень интересные) экспериментальные задания имеют тренинговый характер, стимулируя ребенка к тому или иному виду проявления речевой активности. Думается, что такой задел может стать в перспективе базой создания методического пособия для диагностики и тренинга разных форм языковой рефлексии ребенка - с учетом факторов вариативности речевого развития.

Высказанные полемические соображения и вопросы ни в коей мере не снижают общей высокой оценки диссертации. Разработанная модель анализа материала, объем проанализированных фактов спонтанной детской речи и экспериментальная база исследования задают новый методологически значимый ракурс анализа феномена языковой рефлексии как индикатора вариативности

речевого развития ребенка.

Новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования неоспоримы. Автореферат и 18 публикаций, в том числе 3 из перечня рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК, с достаточной полнотой отражают содержание исследования.

Диссертация Трифоновой Татьяны Александровны «**Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка**» соответствует критериям пп. 9–14 Положения о присуждении ученых степеней (утв. Постановлением Правительства № 842 от 24.09.2013 г. в действующей редакции), а ее автор заслуживает присуждения искомой ученой степени кандидата филологических наук по научной специальности 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.

Доктор филологических наук
по специальности 10.02.01.Русский язык,
профессор кафедры общего языкознания
и русского языка ФГАОУ «Уральский
государственный педагогический университет»
(Екатеринбург)

Гридина Татьяна Александровна
Тел.: +7-922-162-90-80
email: tatyana_gridina@ru

30 января 2025

Контактная информация:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»

Почтовый адрес: 620091, Свердловская область,
г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, д.26;

Телефон: +7(343)2357664

Адрес электронной почты: priem@uspu.ru

Адрес официального сайта сети Интернет: <https://uspu.ru/university/contacts/>



Т. А. Гридина
Секретарь интел. ОК УрГПУ
С. М. Никитина
30.01.2025