

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Трифорова Татьяна Александровна

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ С
РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА**

Специальность: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-
сопоставительная лингвистика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Галина Радмировна Доброва

Санкт-Петербург
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА I. ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ.....	15
1.1. Термин «языковая рефлексия» в отечественных исследованиях.....	15
1.2. Термин «языковая рефлексия» в зарубежных исследованиях.....	24
1.3. Методы изучения языковой рефлексии.....	26
1.4. Функции языковой рефлексии.....	28
1.5. История изучения языковой рефлексии детей.....	31
1.6. Эволюция способностей к языковой рефлексии в процессе речевого онтогенеза.....	35
1.7. Факторы, определяющие проявления рефлексивного (речевого) мышления у детей (по Т. А. Гридиной).....	41
1.7.1. Временной фактор, способствующий проявлению рефлексивного мышления.....	42
1.7.2. Когнитивный фактор, способствующий проявлению рефлексивного мышления.....	46
1.7.3. Фактор обучения, способствующий проявлению рефлексивного мышления.....	47
1.7.4. Фактор коммуникативной потребности и фактор креативности языковой личности, способствующие проявлению рефлексивного мышления	47
1.8. Классификации проявлений языковой рефлексии детей.....	49
1.8.1. Классификация проявлений детской языковой рефлексии Т. А. Гридиной.....	50
1.8.2. Классификация проявлений детской языковой рефлексии В. Ингендаля.....	51
1.8.3. Классификация детской языковой рефлексии З. Вер.....	53

1.8.4. Классификация метаязыковых способностей Ж. Э. Гомберта	54
1.8.5. Критерий осознанности как один из критериев определения языковой рефлексии.....	58
Выводы по главе I.....	60
ГЛАВА II. СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЯЗЫКА.....	62
2.1. История изучения стратегий освоения языка.....	62
2.1.1. История изучения референциальных и экспрессивных детей	62
2.1.2. История изучения стратегий освоения языка, обусловленных фактором биологического пола ребенка.....	64
2.1.3. История изучения стратегий освоения языка, обусловленных социокультурными различиями в семьях детей.....	66
2.2. Референциальная, экспрессивная и смешанная стратегии освоения детьми языка.....	69
2.3. Стратегии освоения языка, обусловленные фактором биологического пола ребенка. Освоение языка мальчиками и девочками.....	76
2.4. Стратегии освоения языка, обусловленные социокультурными различиями в семьях детей.....	83
2.5. Языковая рефлексия и другие проявления метаязыковой деятельности детей в аспекте общих стратегий освоения языка..	89
Выводы по главе II.....	98
ГЛАВА III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.....	100
3.1. Анализ спонтанной речи детей.....	100

3.1.1. Различия в языковой рефлексии референциальных и экспрессивных детей (на материалах спонтанной речи).....	102
3.1.2. Различия в языковой рефлексии мальчиков и девочек (на материалах спонтанной речи).....	111
3.1.3. Языковая рефлексия детей из семей с высоким социокультурным статусом (на материалах спонтанной речи)	117
3.2. Анализ результатов экспериментального исследования.....	121
3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей.....	121
3.2.2. Организация и методика проведения анкетирования родителей с целью выявления семей с высоким и низким социокультурным статусом.....	124
3.2.3. Организация и методика проведения эксперимента, направленного на выявление влияния типологических и социокультурных факторов, а также фактора биологического пола на особенности языковой рефлексии детей.....	127
3.2.4. Методы статистической обработки данных экспериментального исследования языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка.....	135
3.2.5. Анализ различий в языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей.....	136
3.2.6. Анализ различий в языковой рефлексии детей из семей с низким и высоким социокультурным статусом.....	143
3.2.7. Анализ различий в языковой рефлексии мальчиков и девочек.....	149
Выводы по главе III.....	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	159
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	164

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194
Приложение 1. Игры, используемые в экспериментальном исследовании для выявления экспрессивных и референциальных детей.....	194
Приложение 2. Игры, используемые в экспериментальном исследовании для выявления особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения.....	200
Приложение 3. Графические материалы (диаграммы) (по итогам экспериментального исследования).....	207

ВВЕДЕНИЕ

Диссертация посвящена изучению особенностей языковой рефлексии детей, осваивающих язык разными путями.

Актуальность работы. Сегодня уже существуют данные о том, что языковая рефлексия у детей с различными стратегиями освоения языка¹ носит вариативный характер; в связи с этим представляется, что работа педагогов по развитию языковой рефлексии у детей с разными стратегиями освоения языка должна строиться по-разному (в зависимости от стратегии освоения ребенком языка). Тем не менее сегодня наука не располагает достаточным количеством данных для построения такой работы. Кроме того, в последние годы отмечается увеличение количества детей с теми или иными нарушениями речевого развития (например, работы [Белоусова, Меркулова 2016, Виноградова 2015, Емелина, Макаров 2011, Макаров, Емелина 2017, Yasin et al. 2017]); предполагаем, что языковая рефлексия как один из инструментов развития различных аспектов речи ребенка может помочь в коррекции некоторых таких нарушений. Таким образом, не только изучение детской языковой рефлексии в целом, но и исследование языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка представляется именно сейчас особенно **актуальным**.

Степень научной разработанности темы. Различные особенности детской языковой рефлексии изучались В. М. Алпатовым [Алпатов 2017], Л. С. Выготским [Выготский 1999], К. В. Гарганеевой [Гарганеева 2009, 2014], А. Н. Гвоздевым [Гвоздев 2005], Т. А. Гридиной [Гридина 2013, 2015, 2016],

¹ Под стратегией освоения языка в нашем исследовании вслед за Г. Р. Добровой понимаются «стили вхождения в язык» [Доброва 2018а: 23], обусловленные групповыми различиями в речевом онтогенезе детей с нормальным речевым развитием. Групповые различия речевого развития, в свою очередь, определяются типологической принадлежностью ребенка, гендерной принадлежностью ребенка (его биологическим полом) и социокультурным статусом семьи ребенка [там же].

Г. Р. Добровой [Доброва 2012б], М. Б. Елисейевой [Елисейева 2000], Н. И. Лепской [Лепская 1997], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2007], Р. О. Якобсоном [Якобсон 1996], Э. Биалисток и Ф. Крэйком [Craik, Bialystok 2010], З. Вер [Wehr 2001], Ж. Э. Гомбертом [Gombert 1992], Х. Цуйи и М. Доэрти [Doherty, Tsujii 2014] и др.

Вопросы типологических различий (референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка²) в освоении детьми языка рассматривались в работах Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988], Е. Ливен с соавторами [Lieven et al. 1992], К. Нельсон [Nelson 1973], К. Сноу [Snow 1981], Г. Р. Добровой [Доброва 2018а], М. Б. Елисейевой [Елисейева 2008], Т. И. Зубковой [Зубкова 1993], И. Г. Овчинниковой [Овчинникова 2005, 2004б], Ю. Н. Петровой [Петрова 2009], И. А. Сикорского [Сикорский 1881], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000] и др.

Влияние фактора пола на речевое развитие детей изучалось в работах отечественных (например, [Бондаренко 2011; Доброва 2018а; Елисейева, Вершинина и др. 2021; Ефремов 2009; Овчинникова 2003; Петрова 2001; Сироткина 2003; Ушакова 2006]) и зарубежных (например, [Штерн 1922; Bates et al. 1988; Garvey, Ben Debba 1974; Nelson 1973; Sause 1976; Winitz 1959]) исследователей.

Исследование влияния социокультурного статуса семьи³ на речевой онтогенез ребенка рассматривалось в некоторых работах, например, в трудах К. Н. Белогай и Н. А. Сониной [Белогай, Сонина 2009], Г. Р. Добровой [Доброва 2018а], А. А. Золотаревой [Золотарева 2011], Л. С. Русановой [Русанова 2017] и других.

² Подробнее о данных стратегиях освоения языка см. на стр. 69–76 в параграфе 2.2. Референциальная, экспрессивная и смешанная стратегии освоения Главы II. СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЯЗЫКА.

³ Подробнее о социокультурном статусе семьи см. на стр. 83–89 в параграфе 2.4. Стратегии освоения языка, обусловленные социокультурными различиями в семьях детей Главы II. СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЯЗЫКА.

Тем не менее проблема исследования языковой рефлексии в аспекте вариативности речевого онтогенеза изучена еще пока явно недостаточно.

Теоретическую основу исследования составляют положения следующих научных направлений:

- концепция когнитивных предпосылок речевого онтогенеза, в рамках которой когнитивное развитие признается базовым по отношению к речевому (С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, М. Д. Воейкова, Т. А. Гридина, Г. Н. Чиршева, Д. Слобин, В. У. Дресслер, М. Томаселло, Е. Трибушинина и др.);
- учение о сочетании «вертикального» и «горизонтального» подхода к фактам детской речи, подразумевающее сочетание анализа фактов детской речи с позиций взрослого (сопоставлении фактов детской речи с фактами речи взрослых) и с позиции ребенка (М. Д. Воейкова, Т. А. Гридина, Г. Р. Доброва М. Б. Елисеева, Н. И. Коновалова, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, В. У. Дресслер и др.);
- теория конструктивизма, согласно которой ребенок самостоятельно конструирует свою языковую систему с опорой на инпут (С. Н. Цейтлин, А. Н. Гвоздев, Т. А. Гридина, Г. Н. Чиршева, Д. Слобин, М. Томаселло и др.).

Цель работы — исследовать особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка на основе анализа предпосылок языковой рефлексии⁴ и на основе анализа факторов, оказывающих влияние на такие особенности.

⁴ Под предпосылками возникновения языковой рефлексии мы понимаем возникновение языковых проявлений, выступающих в функции предварительных условий, которые скорее всего приведут в дальнейшем к возникновению языковой рефлексии. Так, в роли предпосылок могут выступать различные факторы, которые в ходе освоения ребенком языка модифицируются, изменяются, постепенно все более и более приближаясь к собственно языковой рефлексии. Подробный анализ примеров перехода предпосылок языковой рефлексии к самой языковой рефлексии (на примере речи референциальных и экспрессивных детей) см. в [Трифорова 2023].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

- 1) на основании анализа работ отечественных и зарубежных авторов выявить основные проявления языковой рефлексии в детской речи и определить ее значимость и место в процессе речевого онтогенеза;
- 2) разработать серию экспериментов для разделения детей на группы (экспрессивные и референциальные дети) и для выявления в детской речи различных разновидностей языковой рефлексии;
- 3) проведя серию исследований, выявить 12 референциальных и 12 экспрессивных детей; на основании анализа заполненных родителями анкет для выявления социокультурного статуса установить такой статус, отобрав для участия в серии экспериментов по выявлению особенностей языковой рефлексии 12 детей из семей с высоким и 12 – из семей с низким социокультурным статусом; отобрать для экспериментальной части исследования по изучению особенностей языковой рефлексии 12 мальчиков и 12 девочек;
- 4) на основе анализа спонтанной речи детей и полученных экспериментальных данных найти и проанализировать проявления языковой рефлексии у детей, обработать экспериментальные данные с помощью методов математической статистики;

Если дети (например, мальчики) начинают создавать инновации, это может выступать в роли предпосылки появления языковой рефлексии, поскольку конструирование инноваций представляет собой имплицитную вербальную креативность, которая в дальнейшем сможет перерасти в осознанную и привести к появлению языковой рефлексии (см. рассуждения Т. А. Гридиной [Гридина 2013] о двух видах креативности таких проявлений (от компенсаторной креативности к осознанной), если же дети (например, девочки), следуя тактике «не молчи», стремятся к проговариванию различных возникающих у них мыслей, это может оказаться предпосылкой появления у них в дальнейшем рассуждений о языке и о его устройстве (аналогичным образом у детей из семей с ВСС, а также у референциальных детей).

5) выявить связь между особенностями языковой рефлексии у референциальных и экспрессивных детей и их референциальностью/экспрессивностью и определить влияние других факторов (биологический пол ребенка, социокультурный статус его семьи) на особенности проявления у детей языковой рефлексии.

Объект исследования — языковая рефлексия детей-монолингвов 2,5-5,5 лет с нормальным речевым развитием.

Предмет исследования — особенности языковой рефлексии детей 2,5-5,5 лет с различными стратегиями освоения языка.

Гипотеза исследования: особенности языковой рефлексии проявляются в речевом развитии всех детей неодинаково и различаются в зависимости от стратегий речевого развития, обусловленных такими факторами как пол детей, референциальность/экспрессивность, социокультурный статус семьи.

Методологическая база исследования включает в себя лонгитюдный метод, срезовой метод (онтолингвистический эксперимент), метод анкетирования, метод классификации, количественный анализ, сопоставительный анализ, методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для несвязанных совокупностей (независимых выборок) и U-критерий Манна-Уитни).

Материал исследования:

1) ответы детей, полученные в результате разработки и проведения автором экспериментальных исследований, в которых приняли участие 72 ребенка 2,6-5,5 лет, из них 24 выявленных референциальных и экспрессивных ребенка, 12 девочек и 12 мальчиков, 12 детей из семей с высоким социокультурным статусом и 12 – с низким (по 6 мальчиков и девочек в каждой группе);

2) данные наблюдений над спонтанной речью 18 детей, а именно

а) 12 опубликованных источников: дневник речевого развития сына А. Н. Гвоздева Жени [Гвоздев 2005], Алёши Д. [Доброва 2017, Доброва 2018а, 2018б, Детская речь...1993], дневники Алёши и Лени Г. [Головёнкина 2001], дневники речевого развития Льва и Жени Х. [Харченко 2012], дневники Миши Т. [Детская речь...1993], Лизы Е. из [Дети о языке... 2022; Елисеева 2008, 2015б, 2017а, 2017б],

б) неопубликованные материалы из Фонда данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена (796 стр. дневниковых записей речи детей, 229 фрагментов расшифровок речи детей): дневники Вани Я. (31 стр.), Филиппа С. (9 стр.), Вари П. (228 стр.), Миши М. (8 стр.), Вити О. (252 стр.), Насти Н. (75 стр.), Оли М. (55 стр.), Ани С. (66 стр.), Аси П. (19 стр.), Алисы Н. (50 стр.), личные записи матери Алёши Д. (3 стр.), расшифровки аудиозаписей Вани Я. (135 фрагментов), Филиппа С. (диалоги с мамой (9 фрагментов) и расшифровки аудио- и видеозаписей Вити О. (85 фрагментов).

На защиту выносятся следующие положения:

1) в процессе речевого онтогенеза способность к языковой рефлексии эволюционирует и развивается, что приводит к постепенному возникновению вербально эксплицированных проявлений языковой рефлексии;

2) возникновению языковой рефлексии предшествуют другие, более простые, чем языковая рефлексия, речевые особенности;

3) предпосылки языковой рефлексии могут быть различными, что связано с той или иной стратегией освоения языка;

4) к языковой рефлексии наиболее склонны дети из семей с высоким социокультурным статусом, а также референциальные дети;

5) проявления языковой рефлексии у детей из семей с высоким социокультурным статусом и у референциальных детей более разнообразны и

многочисленны, чем у детей из семей с низким социокультурным статусом и у экспрессивных детей.

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые в диссертации:

1) детская языковая рефлексия рассматривается в аспекте вариативности речевого онтогенеза;

2) в онтолингвистическом исследовании не просто ставится вопрос о связи между референциальностью/экспрессивностью детей, их биологическим полом, социокультурным статусом их семей и различиями в склонности, особенностях и времени проявления у детей языковой рефлексии, но и доказывается наличие этой связи;

3) выявляются особенности рассуждений о языке детей с различными стратегиями освоения языка.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что в работе устраняется «терминологическая неопределенность» в понимании языковой рефлексии и метаязыковой деятельности (данные явления разграничиваются на основании критерия эксплицированности, предлагается дефиниция термина «языковая рефлексия»). Теоретическая ценность результатов работы определяется также уточнением специфики языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка.

Достоверность и научная обоснованность теоретических и практических результатов исследования обеспечивается выбором материала, адекватного задачам исследования; использованием не только анализа записей спонтанной детской речи, но и данных экспериментального исследования, позволившего верифицировать результаты, полученные путем анализа записей спонтанной детской речи; применением комплекса методов, направленных на анализ метаязыковых проявлений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что

- полученные материалы могут быть использованы при разработке спецкурсов по онтолингвистике, психоллингвистике, лексикологии, коммуникативной лингвистике и др.;
- теоретические результаты исследования, а также практические материалы могут быть использованы в дошкольных образовательных учреждениях различными специалистами (воспитателями, логопедами, психологами и др.) для выявления детей с той или иной стратегией освоения языка, а также для оценки особенностей речевого развития и языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования были изложены в докладах на следующих научных и практических конференциях: Международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики — 2019» (Санкт-Петербург, 2019), IV Международная научная конференция «Универсальное и национальное в языковой картине мира» (Минск, 2019), Международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики — 2021» (Санкт-Петербург, 2021), Международная научная конференция «Взаимодействие языков и культур» (Череповец, 2021), Международная научная конференция «Современная лингвистика: от теории к практике» («Contemporary linguistics: theory and practice») (Казань, 2022), Международная научная конференция «Современная лингвистика: ключ к диалогу» (Казань, 2023), Всероссийская юбилейная научно-практическая конференция с международным участием «Языковое и литературное образование в современном обществе (Рамзаевские чтения)-2023» (Санкт-Петербург, 2023), Международная научная конференция «Психоллингвистические аспекты исследования речевой деятельности» (Екатеринбург, 2023), Международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики — 2023: вариативность речевого онтогенеза» (Санкт-

Петербург, 2023), IV Международный культурно-образовательный форум «Детство: самооценность настоящего» (Санкт-Петербург, 2023), Международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики — 2024: языковое взаимодействие взрослого и ребенка» (Санкт-Петербург, 2024), Международная научно-методическая конференция «Бархударовские чтения» (Ереван, 2024). По теме диссертации опубликовано 18 работ, из них 3 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура и объем диссертационной работы определены поставленной целью и задачами. Диссертация состоит из введения, трех глав и выводов к ним, заключения, списка использованной литературы, включающего 247 наименований, из них 62 на английском языке и 22 на немецком языке, и 3 приложений. Общий объем диссертационного исследования составляет 211 страниц печатного текста, из них 193 страницы занимает основное содержание работы, приложения изложены на 18 страницах.

ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ

1.1. Термин «языковая рефлексия» в отечественных исследованиях

Сегодня термином «языковая рефлексия» пользуются психологи, философы, лингвисты, педагоги и другие специалисты. Термин «языковая рефлексия» понимается по-разному как в различных науках, так и внутри одних и тех же областей знания (например, внутри лингвистики), а авторы нередко используют различные термины для обозначения одного и того же понятия. В связи с этим в отечественной науке существует «терминологическая неопределенность» в отношении языковой рефлексии. Именно поэтому представляется важным рассмотреть различные дефиниции данного термина и уточнить его понимание.

Ряд исследователей наравне с термином «языковая рефлексия» использует термин «метаязыковая деятельность». Этот термин можно встретить в работах Т. Тульviste [Тульviste 1990], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2007] и др.

Термин «метаязыковая деятельность» как деятельность, которая направлена на языковой код, впервые был использован Р. О. Якобсоном. В работе «Язык и бессознательное» автор писал: «Лишь в последнее время лингвистика приняла к сведению «метаязыковую функцию» как одну из основополагающих словесных функций. Иначе говоря, непосредственным предметом высказываний может быть языковой код и его составные элементы» [Якобсон 1996: 21]. Такой подход к метаязыковой деятельности созвучен высказанным ранее идеям И. А. Бодуэна де Куртенэ [Бодуэн де Куртенэ 1963] и Н. В. Крушевского [Крушевский 1883].

В М. Алпатов [Алпатов 2017], Б. М. Гаспаров [Гаспаров 1996], М. Б. Елисеева [Елисеева 2000], Т. В. Шмелева [Шмелева 1999], В. Д. Черняк

[Черняк 2014] и др. для обозначения данного понятия используют термины «языковая рефлексия», «рефлексия над языком».

И. Т. Вепрева [Вепрева 2003, 1998], Т. А. Гридина [2015, 2013] и др. для описания рассуждений о языке выбирают термины «языковая рефлексия» и «метаязыковая рефлексия». И. Т. Вепрева использует также термин «речевая рефлексия» [Вепрева 2002].

Исследователи, изучающие языковую рефлексивность детей, также употребляют термины «метаязыковая деятельность» и «метаязыковая рефлексивность», предлагая различные определения языковой рефлексивности и метаязыковой деятельности, а Т. А. Гридина [Гридина 2016] подчеркивает, что детская метаязыковая рефлексивность представляет собой особый вид деятельности, механизм которой отличается от аналогичной деятельности взрослых. Для детей исследовательское восприятие языка является одной из стратегий освоения языковой системы, элементы которой упорядочены и связаны между собой [Гарганеева 2014].

В работе [Дети о языке... 2001] предлагается следующее определение понятия «метаязыковая деятельность»: «любая деятельность, с разной степенью осознания, направленная непосредственно на языковой код, на язык как объект изучения. Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых рассуждений ребенка о языке» [Дети о языке... 2001: 3]. Таким образом, под метаязыковой деятельностью в данном определении понимаются как простейшие, так и более сложные проявления рассуждений о языке.

Понимание рефлексивности и как действия, и как результата отражается в определении К. В. Гарганеевой [Гарганеева 2009]. Автор пишет, что рефлексивность – это действия (ментальные операции) и результат такого действия (продукт ментальных операций – рефлексив).

Таким образом, большинство исследователей, обращающихся к детской речи, отмечает в дефиниции понятий «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность» такие особенности, как направленность на язык, различная степень осознанности и отличие детских рассуждений о языке от рассуждений взрослых.

Согласно Э. Л. Трикоз [Трикоз 2010], в лингвистике существует два понимания языковой рефлексии: широкое (представленное в работах А. Д. Васильева, Б. М. Гаспарова, Е. И. Шейгал и др.) и узкое (в трудах Б. Ю. Нормана, Т. В. Булыгиной, А. Д. Шмелева, И. Т. Вепревой). В первом случае под рефлексией понимается все рассуждения, связанные с языком; во втором – под рефлексией подразумевается комментирование употребления слов.

Итак, языковая рефлексия в широком смысле (по определению А. Д. Васильева) – это «рефлексия по отношению ко всему, что имеет какое-либо отношение к языку и его использованию» [Васильев 2000: 31].

Обратимся также к некоторым дефинициям языковой рефлексии, предлагаемым другими исследователями. Т. В. Шмелева понимает под языковой рефлексией «тип языкового поведения, предполагающий осмысленное использование языка, т.е. наблюдение, анализ его различных фактов, оценку их, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом» [Шмелева 1999: 108-110], отмечая в своем определении критерий осмысленности, а также направленности на язык. Те же критерии выделяют в своем определении Т. А. Гридина с С. С. Талашмановым, предлагающие считать языковой рефлексией «осознанное стремление к анализу формы и содержания вербальных знаков» [Гридина, Талашманов 2019: 32].

В свою очередь, З. С. Санджи-Гаряева пишет, что под языковой рефлексией «принято понимать оценочно-аналитическое отношение к своей или чужой речи, имплицитно или эксплицитно выраженное в тексте»

[Санджи-Гаряева 1999: 275]. Таким образом, критерий эксплицированности для автора не является существенным, в связи с чем под языковой рефлексией понимаются как имплицитные, так и эксплицитные проявления рассуждений о языке.

С нашей точки зрения, именно критерий эксплицированности (в отличие, например, от осознанности, проверить степень которой у детей весьма сложно) можно считать наиболее подходящим для уточнения понятия «языковая рефлексия», а также для разграничения языковой рефлексии и метаязыковой деятельности.

Итак, на основании понимания языковой рефлексии С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2001] и Т. В. Шмелевой [Шмелева 1999] как анализа различных языковых фактов, представляется целесообразным считать именно критерий эксплицированности ключевым и дать следующее определение языковой рефлексии: рассуждения индивида о языке, которые отражены в речи и являются следствием анализа собственного и чужого речевого поведения.

Кроме того, поскольку простейшие проявления рассуждений о языке (например, словоизменительные и словообразовательные инновации) могут не только быть вызваны незнанием нормы, но и также, например, быть следствием неэксплицированного языкового протеста, позволим себе разделить языковую рефлексия на вербализованную/доказанную (вербально эксплицированную) и невербализованную (частично вербализованную)/недоказанную («свернутую», не выраженную вербально или выраженную вербально не в полной мере). Безусловно, такие инновации в метаязыковом контексте (т. е. в собственных комментариях о сказанном ребенком, а также в некоторых невербальных знаках – смехе или улыбке ребенка, созданные ребенком в целях языковой игры), будут отнесены нами к доказанной языковой рефлексии. В работе в качестве основного объекта

исследования будут рассматриваться проявления доказанной, т. е. выраженной вербально, языковой рефлексии.

Что касается таких следствий рассуждений о языке, как исправления и самоисправления, то они могут относиться как к доказанной, так и к недоказанной языковой рефлексии также в зависимости от наличия или отсутствия метаязыкового контекста. Несмотря на то что в исправлениях и самоисправлениях без метаязыкового контекста присутствует в той или иной мере осознанность, которая заставляет ребенка исправить себя или окружающих, эксплицированности, являющейся в нашей работе определяющим критерием при разделении языковой рефлексии на доказанную и недоказанную, – нет. Таким образом, самоисправления и исправления без метаязыкового контекста относятся нами к недоказанной языковой рефлексии, а при наличии такого контекста – к доказанной⁵.

Под метаязыковой деятельностью вслед за авторами сборника «Дети о языке» [Дети о языке... 2001] в исследовании понимается достаточно широкий круг явлений (определение метаязыковой деятельности авторов этого сборника см. выше на стр. 15). Таким образом, в нашем понимании метаязыковая деятельность – более широкое, чем языковая рефлексия, понятие, которое включает в себя проявления как доказанной, так и недоказанной языковой рефлексии.

⁵ Подобное разделение языковой рефлексии на доказанную и недоказанную базируется на понимании языковой рефлексии Ф. Янушеком, В. Папротте и В. Роде [Janushek et al. 1979], а также Ж. Э. Гомберта [Gombert 1992]. Авторы [Janushek et al. 1979] пишут о языковой осведомленности (Sprachbewusstsein) и о языковом осознании (Sprachbewusstheit). Если под языковым осознанием исследователи понимают конкретное метаязыковое действие (то, что в нашей работе предлагается называть доказанной языковой рефлексией), то под языковой осведомленностью – лингвистические знания, которые являются основой конкретных метаязыковых действий (то, что в нашем исследовании предлагается называть недоказанной языковой рефлексией). Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992] предлагает различать эпиязыковые (термин Ж. Э. Гомберта, представленный в [там же]) и метаязыковые способности и процессы; первые являются имплицитными и неосознаваемыми, а вторые проявляются эксплицитно.

Отметим, что, конечно, такое разграничение понятий «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность», а также разделение рефлексии на доказанную и недоказанную – условно и предлагается в работе с целью выделения и анализа рассуждений о языке, эксплицированных в полной мере.

Языковая рефлексия может иметь место, но быть при этом почти не вербализованной. Кроме того, она может быть вербализована, но частично (не в полной мере), а может быть и полностью эксплицирована, развернута – в таком случае языковая рефлексия является истинной, вербализованной в полной мере.

Так, рассмотрим степень вербализованности⁶ размышлений детей о языке на примере самоисправлений и языкового протеста.

Обратимся к а) примеру самоисправления из речи Аси П. в 2,7: «Два копейки... две» [Дети о языке... 2022: 21]. Хотя данный пример и свидетельствует о том, что ребенок задумался о языке (как следует сказать верно), такое самоисправление (безусловно – проявление метаязыковой деятельности) все же сложно отнести к языковой рефлексии – отсутствуют словесно выраженные рассуждения о языке, в связи с чем такого рода примеры являются спорными с точки зрения их отнесения к языковой рефлексии или же к другим разновидностям метаязыковой деятельности. В продолжение рассмотрим свернутые языковые протесты: в первом случае один ребенок в 3,4 «превращает» имя Любовь в **Любофа* [Доброва 1990: 47], а другой – Даниэль в **Даниэла* (3,6), услышав не подходящие, с точки зрения детей, формы имен для лиц женского пола; оба ребенка протеста вслух не выразили, но использовали другую (подходящую, с их точки зрения) форму.

Перейдем к б) примерам следующей «ступени» вербализованности детских рассуждений о языке. В самоисправлении Алеши Д. в 4,11: «– Мы

⁶ В нашем исследовании в основном будут приводиться примеры языковой рефлексии, относимые нами к третьей в) и четвертой г) ступеням вербальной эксплицированности.

хотели сжечь доски, а Рома сказал: «Нельзя, на жаре все будет сгореть...». Ой, как-то не так: не будет сгореть, а... будет сгорать...» [Дети о языке... 2022: 21] часть высказывания «ой, как-то не так...» является неким свидетельством того, что ребенок действительно размышляет, как надо правильно сказать. В этом высказывании необходимо использовать глагол несовершенного, а не совершенного вида; тем не менее, языковая рефлексия, выраженная в форме комментария, объясняющего, почему в данном случае подходящей является только глагол несовершенного вида, отсутствует.

Рассмотрим следующий пример языкового протеста. Света в 3,3 протестует против «мужской» формы фамилии применительно к лицу женского пола: «Я Света девочка Бабак» (пример из картотеки Г. Р. Добровой). Данное высказывание представляет собой языковой протест; хотя такое рассуждение и не развернуто, слово «девочка» является показателем стремления ребенка указать на то, что он понимает – фамилия маркирована неверным, с точки зрения ребенка, родом.

На третьей ступени вербализованности в) в самоисправлениях имеют место вполне эксплицированные размышления, например, как у Лизы Е. в 3,3,27: «*Сиять Бамбуя съямай титыи стуя. Надо "слома"л" говоить. Силать Бамбула сломал титыле стула*» [Елисеева 2015а: 107].

На четвертой ступени вербальной эксплицированности г) обнаруживаются еще более развернутые рассуждения о языке, также представляющие языковую рефлексия. Так, Алёша Д. (А.) в диалоге со своей бабушкой (Б.) в 4,7 настаивает на существовании слова, образованного им с помощью депрефиксации, протестуя против отсутствия в языке соответствующей единицы: «А.: Множко. – Б.: Не множко, а много. – А.: Нет, раз есть немножко – значит, есть и множко» [Доброва 2017: 24].

Как показывает рассмотренный в исследовании материал, варианты в) и г) (с «потому что» – реальным или подразумеваемым – в

особенности), оказываются характерны только для детей из семей с высоким социокультурным статусом, причем – референциальных. Для детей же из семей с низким социокультурным статусом, по имеющимся у нас данным, такого рода развернутые рассуждения о языке совсем не типичны.

Остановимся на вопросе о том, почему термин «метаязыковая рефлексия» представляется нам менее удачным, чем термин «языковая рефлексия». Для этого обратимся к семантике слов, из которых состоит термин. Префикс мета- в психологии (ср. с метапамятью) и эпистемологии имеет значение «о себе», а термин «рефлексия» уже подразумевает обращение субъектом внимания на себя, в себя и в свое сознание. Таким образом, сема «обращение к себе» дублируется в обоих компонентах термина, что, на наш взгляд, может быть истолковано двояко. С одной стороны, метаязыковая рефлексия может трактоваться как языковая рефлексия «высшего» уровня, рассуждение о естественном языке ненаивного носителя языка, осуществляемое посредством метаязыка (научная форма рефлексии (согласно предложенному М. Р. Шумариной [Шумарина 2012] термину). С другой стороны, дублирование семы «о себе» в обоих компонентах термина представляет собой тавтологию. Поэтому в связи с существующей в научной литературе «терминологической неопределенностью» в нашей работе в значении 'эксплицитные рассуждения о языке' будет использоваться только термин «языковая рефлексия» (не «метаязыковая рефлексия»).

Добавим также, что, поскольку термины «метаязыковая деятельность» и «метаязыковая рефлексия» нередко используются исследователями как синонимичные термину «языковая рефлексия», в нашей работе эти термины в отдельных случаях будут фигурировать при изложении взглядов некоторых авторов, если они выбрали для обозначения языковой рефлексии один из этих двух терминов.

Считаем важным остановиться на разграничении терминологической пары «метаязыковая» и «металингвистическая» (деятельность), поскольку многими авторами данные термины используются как синонимичные.

Так, например, В. Я. Унарова [Унарова 2021] предлагает различать эти термины на основании уже существующего в науке разделения языковой и лингвистической компетенций (Е. А. Быстрова, Е. В. Архипова и др.), языкового и лингвистического мышления (И. А. Бодуэн де Куртенэ), метаязыкового и металингвистического аспектов дискурса (Н. Д. Голев), а также обыденного и лингвистического знания (Н. В. Шафтельская). Учитывая предлагаемые данными авторами критерии разграничения терминов «метаязыковая» и «металингвистическая», В. Я. Унарова считает, что способность использовать научные (лингвистические) знания и термины в учебной и в профессиональной деятельности отражается в металингвистических проявлениях. Рассуждения (рефлексия) о тех или иных языковых явлениях, а также их анализ в речи (в том числе и в процессе учебной деятельности) без использования при таких размышлениях специальных терминов исследователь относит к метаязыковой деятельности.

Тем не менее представляется, что на основании уже описанного нами разделения языковой рефлексии (с использованием критерия эксплицированности) сформулированные В. Я. Унаровой критерии не могут быть релевантными для нашего исследования. В связи с этим позволим себе пояснить предлагаемые нами критерии разделения данных терминов. Итак, под метаязыковыми проявлениями (проявлениями метаязыковой деятельности) в нашем исследовании понимаются любые проявления рассуждений о языке (включая языковую рефлексия). Под металингвистическими – проявления научной языковой рефлексии, которые также являются частью метаязыковой деятельности; к такому типу рефлексии ребенок способен при начале «научного» изучения языка (например, в школе).

Поскольку нами рассматривается языковая рефлексия дошкольников, еще не начавших освоение языка в учебной деятельности, термин металингвистический в нашем исследовании не используется, если он не был выбран тем или иным автором для изложения своей точки зрения.

1.2. Термин «языковая рефлексия» в зарубежных исследованиях

В зарубежной лингвистике (как и в отечественной) до сих пор не сложилось единого понимания языковой рефлексии, а для обозначения данного явления используются различные термины. Обратимся к термину «языковая рефлексия» и к близким к нему понятиям в современном научном дискурсе на английском и немецком языках.

Англоязычный термин «*language awareness*» (букв. перевод – ‘языковая осведомленность, осознанность’) (также «*metalinguistic awareness*» и «*metalinguistic ability*»), аналог термина «языковая способность», является наиболее часто используемым в англоязычном дискурсе (см., например, [Jessner 2006]). Термин «*metalinguistic awareness*» был впервые использован в 1974 году исследовательницей из США К. Кэзден [Унарова 2021].

З. Вер [Wehr 2001] пишет, что понятие ‘языковая осведомленность’ (англ. «*metalinguistic awareness*», нем. «*Sprachbewusstsein*») изначально использовалось лингвистами, изучающими, вслед за Н. Хомским (см., например, [Chomsky 1965]), грамматическую систему взрослых в рамках генеративной парадигмы. Так называемая лингвистическая интуиция говорящего, проявляющаяся в способности судить, соответствует ли предложение грамматическим правилам родного языка (грамматичности), считалась в таких исследованиях выражением первичного лингвистического знания. В семидесятые годы были также проведены подобные исследования

по оценке грамматичности суждений у детей (см., например, [Gleitman, Gleitman, Shipley 1972]).

Для термина «языковая рефлексия» аналогичным в английском языке является термин «language reflection» (также «reflection on language», «metalinguistic reflection»). В англоязычной терминологии, как и в русскоязычной, также используется термин ‘метаязыковая деятельность’ (англ. «metalinguistic activity», «metalanguage activity» (см., например, [Silverstein 1993]).

В немецкоязычной научной литературе термину «языковая рефлексия» соответствуют разные термины: «Sprachbewusstheit» (‘осознание языка’ – Э. В. Саркисова предлагает перевести этот термин на русский язык как ‘языковое осознание’ [Саркисова 2014: 29]), «Sprachbewusstsein» (‘языковое сознание’, Э. В. Саркисова переводит этот термин ‘языковая сознательность/осведомленность’ [Саркисова 2014: 29]), «Sprachaufmerksamkeit» (‘внимание к языку’), «Sprachsensibilisierung» (‘чувствительность к языку’).

М. Косьянова [Kocianová 2005] отмечает, что в научной литературе на немецком языке существуют различные термины для обозначения процесса размышлений и суждений о языке: ‘метаязыковое знание’ («metasprachliches Wissen») (см., например, [Schöler 1987]), ‘языковое сознание’, ‘метаязыковое сознание’ («Sprachbewusstsein» bzw. «metasprachliches Bewusstsein») (см., например, [Böhme-Dürr 1987]), ‘осознание языка’ («Sprachbewusstheit») (см., например, [Januschek et al. 1979]) и ‘метаязыковые или металингвистические способности’ («metasprachliche bzw. metalinguistische Fähigkeiten») (см., например, [Wehr 2001]).

Поскольку в немецком языке термины «Sprachbewusstsein» и «Sprachbewusstheit» до сих пор являются предметом научных споров – нет четкого понимания каждого из терминов и их «границ» – М. Косьянова

[Kocianová 2005] предлагает использовать термин ‘метаязыковые способности’ («*metasprachliche Fähigkeiten*») [там же]. Ф. Янушек, В. Папротте и В. Роде [Januschek et al. 1979] с целью разграничения этих двух понятий предлагают различать ‘языковую осведомленность’ («*Sprachbewusstsein*») и ‘языковое осознание’ («*Sprachbewusstheit*»): языковое осознание представляет собой конкретное метаязыковое действие, а термин «языковая осведомленность» обозначает языковые знания, лежащие в основе этих действий. Такое разграничение представляется нам логичным и аргументированным.

Итак, в современном англоязычном и немецкоязычном научном дискурсе нет ни единого термина для обозначения явлений, связанных с метаязыковой деятельностью, ни единого представления о том, что можно отнести к языковой рефлексии. Такая ситуация вызвана существованием различных точек зрения на значимость осознанности рассуждений о языке, а также нередко синонимичным употреблением терминов «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность».

1.3. Методы изучения языковой рефлексии

Сегодня теориями и подходами, на основе которых строится изучение языковой рефлексии, являются деятельностный подход к языку В. фон Гумбольдта, теория внутренней речи Л. С. Выготского и теория понимания Г. И. Богина [Трикоз 2010: 25].

При изучении языковой рефлексии (ее вербальных проявлений – рефлексивов) используется метод анализа метаязыковых комментариев, предложенный А. Вежбицкой в статье «Метатекст в тексте» [Вежбицка 1978], при котором в высказывании, посвященном явлениям языка, выделяются метатекстовые средства (также метатекстовые операторы, метаорганизаторы

высказывания, метаоператоры), позволяющие отделить метаязык от языка-объекта, например: *вроде бы, кстати, между прочим*, а также некоторые союзы, интонация, графические выделения, мимика и т. д.

Проявления языковой рефлексии – единицы метаязыка – исследователи называют по-разному: «оценка речи» [Шварцкопф 1970], «контекст-мнение» [Лукьянова 1986], «метаязыковые высказывания» [Булыгина, Шмелев 2000], «словесное само моделирование» [Ляпон 1989], «показания метаязыкового сознания» [Блинова 1989], «метатекст» [Ростова 2000]. И. Т. Вепрева использует термин «рефлексив», понимая под ним «относительно законченное метаязыковое высказывание, содержащее комментарий к употребляемому слову или выражению» [Вепрева 2002: 8]. Согласно второму определению И. Т. Вепревой, восходящему к толкованию Дж. Локка, рефлексив – это «метаязыковой комментарий по поводу употребления актуальной лексической единицы» [там же: 76]. Тем не менее Е. Б. Иванников отмечает: «...в зависимости от поставленных целей и исследовательского материала (функциональный стиль, тип дискурса, жанр текста и др.) концепция рефлексива может приобретать дополнительные семантические нюансы» [Иванников 2017: 342].

Представляется важным пояснить отношения между понятиями «рефлексив», «метатекст» и «языковая рефлексия». Поскольку рефлексив выражает (отражает) языковую рефлексив, а метатекст – высказывание о высказывании, то из этого следует, что метатекст может содержать не только языковую рефлексив, метатекст – понятие более широкое.

Кроме того, для изучения языковой рефлексии используются такие методы, как наблюдение над письменной и устной речью, эксперимент, анкетирование, интервьюирование, опросы, метод субъективных дефиниций [Шумарина 2012]. Для описания полученного метаязыкового материала используются различные виды анализа метаязыковых данных, их обработка с

помощью статистики, а также другие способы (см. подробнее в [Шумарина 2012: 14]).

Для решения задач данного исследования наиболее существенными являются методы онтолингвистического эксперимента, некоторые из которых также используются в психолингвистике. Несмотря на то что детская речь изучается как психолингвистами, так и онтолингвистами, онтолингвистический эксперимент в отличие от психолингвистического рассматривает возрастную динамику развития языковой личности.

1.4. Функции языковой рефлексии

Как отечественные, так и зарубежные исследователи занимались проблемой выделения и описания функций языковой рефлексии у взрослых и у детей.

М. Р. Шумарина анализирует функции метаязыковой рефлексии, выделенные другими исследователями, и предлагает их условно разделить на три группы: текстовые (отвечают за «роль метаязыковых высказываний в организации текста» [Шумарина 2012: 13]), дискурсивные (служат для сопоставления «речи с конкретной коммуникативной ситуацией» [там же: 13] и для корректировки общения), социальные («влияние метаязыковой деятельности на социальное взаимодействие людей и на развитие языка как средства коммуникации» [там же: 13]).

Особый интерес для целей работы представляют функции языковой рефлексии в речи детей. Т. А. Гридина [Гридина 2016] описывает языковую рефлексия как одну из стратегий освоения языка, которая выполняет несколько важных функций в становлении языковой личности. Так, языковая рефлексия позволяет ребенку индивидуализированно воспринимать различные аспекты его окружения и ассоциативно усваивать информацию о

языке, принимает участие в построении «динамических подсистем детской речи» [там же: 188], что помогает ребенку в коммуникации, отвечает за «развитие лингвокреативных способностей в области «прочтения» мотивационной формы слова и применения выведенных алгоритмов в продуктивной словотворческой деятельности; отрефлектированная «техника» компенсаторных эвристик является «субстратом» преднамеренной (осознаваемой) языковой игры» [там же]. Языковая игра как одно из словесных проявлений языковой рефлексии способствует формированию у ребенка следующих черт языковой личности: «ассоциативная лабильность (установление отдаленных ассоциаций, переключение ассоциативного регистра восприятия готовых знаковых форм) и речевая раскованность (свободное отношение к нарушению языкового стандарта)» [Гридина 2013: 15].

В. М. Алпатов [Алпатов 2017] отмечает, что языковая рефлексия необходима для полноценного познания мира и становления научной картины мира. Именно поэтому развитие и поощрение языковой рефлексии у детей – важная задача родителей, а также педагогов в дошкольных учреждениях и в школах.

Сегодня существует множество исследований, указывающих на корреляцию между метаязыковыми способностями и освоением письменной формы речи (ср. обзор подобных исследований в [Goldsworthy 1996]), а возможности использования метаязыка уже долгое время реализуются в методике обучения языкам (см., например, [Милашевич 1989]).

Изучение описания функций языковой рефлексии проводилось не только отечественными, но и зарубежными исследователями. Так, К. Агуадо [Aguado 2017], ссылаясь на М. Будде [Budde 2001], отмечает, что внимательное и рефлексизирующее отношение к языку или к нескольким языкам приводит к расширению существующих языковых навыков и более

успешному обучению, а способность к рефлексии о языке положительно влияет на уровень владения языком. Однако, как пишет автор, следует учитывать, что языковая рефлексия в обучающих ситуациях не должна быть принудительной. Кроме того, при использовании языковой рефлексии как инструмента для обучения языку стоит учитывать уровень языка говорящих, возраст обучаемых и другие факторы.

Э. Биалисток и Ф. Крэйк [Craik, Bialystok 2010] утверждают, что способность ребенка к рассуждениям о языке имеет решающее значение для развития у детей комплексного использования языка и формирования грамотности. О важности сформированной метаязыковой компетенции пишут Я. Гуан и Дж. Феррар, отмечая, что она играет решающую роль в становлении навыка чтения [Guan, Farrar 2016: 1]. И. Кларк и Е. Андресен [Clark, Andersen 1979] обращают внимание на то, что метаязыковая компетенция у детей играет важную роль в контроле уместности их высказываний и в исправлениях собственной речи.

Предлагаем уточнить понятие метаязыковая компетенция (способность). В лингвистике детской речи принято использовать термин «метаязыковая компетенция» [Доброва 2017], под которой понимается умение «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» [Лепская 1997: 88]. Именно наличие у языковой личности высказываний и рассуждений о языке указывает на сформированность данной компетенции [Доброва 2017]. В работе Т. Тульвисте [Тульвисте 1990] под детской метаязыковой способностью понимается «способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи» [Тульвисте 1990: 113]. Другими исследователями, как отечественными ([Овчинникова 2005, Чиршева 2012, Шахнарович 2014] и др.), так и зарубежными ([Clark 1978, Jessner 2008] и др.), предлагались различные дефиниции метаязыковой способности, или

метаязыковой компетенции. Во всех определениях основным компонентом дефиниции является направленность на язык.

Таким образом, языковая рефлексия играет ключевую роль в освоении языка ребенком, выполняя ряд важных функций в процессе речевого онтогенеза как на начальных этапах, так и при освоении ребенком чтения и письма, а одной из важных задач педагогов становится развитие языковой рефлексии у детей.

1.5. История изучения языковой рефлексии детей

Изучению языковой рефлексии у взрослых и детей предшествовало изучение рефлексии как философской категории сознания и мышления. Проблемы рефлексии интересовали людей еще в античности: этим вопросам посвятили свои работы такие философы, как Сократ, Платон, Аристотель и др. [Козырева 2013].

Предпосылки изучения языковой рефлексии в языкознании были заложены И. А. Бодуэном де Куртенэ, который указывал на существование «лингвистического, или языковедческого мышления», которое возникает на основе «образования ассоциаций и сцепления понятий, относящихся к научному мышлению о предметах из области речи человеческой и из области науки, называемой языковедением» [Бодуэн де Куртенэ 2004: 4].

Сегодня особое место в изучении языковой рефлексии занимают работы отечественных исследователей И. А. Бодуэна де Куртенэ, И. Т. Вепревой, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Т. А. Гридиной, В. А. Ефремова, Ю. Н. Караулова, А. А. Потебни, В. Д. Черняк, Т. В. Шмелёвой, Л. В. Щербы, Л. П. Якубинского. М. Р. Шумарина [Шумарина 2012] среди отечественных авторов выделяет в этой области заслуги Л. В. Щербы, который в числе первых заинтересовался рассуждениями о языке наивного носителя языка.

Изучению языковой рефлексии детей предшествовало исследование мета-памяти («памяти о памяти») американского психолога Дж. Флейвелла ([Flavell 1971]) [Wehr 2001], с которого начался так называемый «мета-ажиотаж» в психологии [Weinert 1994]. Следствием этого явления стал повышенный интерес к изучению метакогнитивных и метаязыковых способностей взрослых и детей. В психологии одним из первых исследователей, обратившим внимание на рефлексивность, был А. Буземан [Степанов, Семенов 1985]. Важное место в исследовании речи и мышления ребенка принадлежит Ж. Пиаже [Пиаже 1969], изучавшему также и рефлексивные механизмы мышления ребенка.

В отечественной психологии большой вклад в изучение рефлексии взрослых и детей внесли Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Ф. Е. Василюк, Л. С. Выготский, М. Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, А. Н. Леонтьев, А. Ф. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.

Ведущую роль в изучении детской языковой рефлексии задолго до «мета-ажиотажа» и исследований отечественных и зарубежных психологов сыграли родительские дневники речевого развития детей, в которых также фиксировались проявления языковой рефлексии. В 1880-х годах М. В. Шинн и К. К. Мур стали первыми женщинами в США, получившими ученую степень в области психологии [Heinemann 2016]. Материалом для их работ служили дневниковые записи их собственных детей и детей родственников: К. К. Мур [Moore 1896] опиралась, в том числе, на дневниковые записи речевого развития сына, а М. В. Шинн [Shinn 1907, 1893] – своей племянницы Рут. Психолог В. Амент опубликовал работу «Die Seele des Kindes» («Душа ребенка») [Ament 1906], в которой описывал развитие ребенка своих родственников; год спустя появился дневник супружеской пары Е. и Г. Скопин [Scupin, Scupin 1907], которые вели записи развития своего сына Эрнста Рудольфа (Буби) (такие наблюдения [Scupin, Scupin 1907] проводились

родителями до трех лет, позже был опубликован дневник Буби от четырех до шести лет [Scurin, Scurin 1910]). Подробный дневник вели супруги В. и К. Штерн [Штерн 1915/2003], описав развитие трех своих детей: Гильды, Гюнтера и Евы. В. Капер [Капер 1959] описывал рассуждения о языке двух своих сыновей дошкольного возраста. И. Тэн вел записи речи своей дочери, а Ч. Дарвин – своего сына (см. об этом [Цейтлин 2007]). Немецкий физиолог В. Прейер записывал и изучал речь своего сына Аксея, В. Леопольд – своей дочери Хильдегард [там же].

Отечественные исследователи также проявляли большой интерес к изучению детской речи и ведению родительских дневников, отмечая в них и проявления языковой рефлексии ребенка. И. А. Бодуэн де Куртене, одним из первых указавший на значимость изучения детской речи, вел дневники речевого развития своих детей [Smoczyńska 2000]. Психолог Н. А. Менчинская вела дневники развития сына, дочери и внука [Менчинская 1996а, 1996б, 1957, 1948]. Психолог В. С. Мухина подробно описала в дневнике развитие двух своих сыновей-близнецов [Мухина 1969], а Н. А. Рыбников издал большое количество родительских дневников, в которых можно также найти проявления языковой рефлексии [Рыбников 1926].

Со временем все больше отечественных исследователей обращает внимание на изучение детской речи и, как следствие, на ее особенности, в том числе, и на рассуждения детей о языке. В. Благовещенский [Благовещенский 1886] описывает, в числе прочего, и ситуативные особенности детской речи. В. А. Богородицкий [Богородицкий 1915] в лекциях по общему языкознанию отводит важное место развитию речи ребенка, отмечая творческий характер усвоения речи детьми.

Неоценимый вклад в изучение языковой рефлексии детей принадлежит А. Н. Гвоздеву. В своих трудах, посвященных детской речи, исследователь

отмечал и анализировал многочисленные проявления рассуждений о языке как своего сына, отраженные в дневнике речевого развития Жени [Гвоздев 2005], так и некоторых других детей [Гвоздев 1999, 1961].

К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» [Чуковский 1966] приводит детские высказывания о языке, называя ребенка в возрасте от двух до пяти лет «гениальным лингвистом».

На современном этапе развития онтолингвистики родительский дневник также является важным инструментом в изучении речи ребенка и его языковой рефлексии. Так, М. Б. Елисеева [Елисеева 2015б] описывает на материале дневника речевое развитие своей дочери, а В. К. Харченко – своих внуков (например, [Харченко 2012]). В дневниках В. К. Харченко и М. Б. Елисеевой представлено большое количество проявлений языковой рефлексии детей.

Различными аспектами исследования детской языковой рефлексии занимались также и многие другие ученые. Л. С. Выготский [Выготский 1999], Н. И. Лепская [Лепская 1997], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2007], Э. Биалисток и Ф. Крэйк [Craik, Bialystok 2010], Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992], Х. Цуйи и М. Доэрти [Doherty, Tsuji 2014] изучали особенности языковой рефлексии детей, а также ее проявления; Т. Тульвисте [Тульвисте 1990] проанализировала точки зрения на время возникновения проявлений языковой рефлексии.

Идеи использования языковой рефлексии и метаязыковой компетенции в обучении неоднократно высказывались как отечественными, так и зарубежными исследователями. Так, в 70-х годах прошлого века идеи использования метаязыковой компетенции и родного языка для реализации задач обучения были предложены В. В. Милашевичем в его концепции «опережающего обучения» иностранному языку [Милашевич 1989]. Э. Хокинс [Hawkins 1991] обратил внимание на то, что метаязыковые навыки играют важную роль в освоении языка детьми, и разработал концепцию

языковой осведомленности (Language Awareness), реализация которой должна была способствовать повышению уровня осознанности в использовании детьми языка, а также повышению ценности первого языка (особенно детей иммигрантов).

Итак, изучению языковой рефлексии в языкознании предшествовало исследование данного понятия как философской категории, а детской языковой рефлексии – исследование мета-памяти психолога Дж. Флейвелла в 70-х годах. Отечественные психологи также проявляли интерес к изучению данной проблемы. Едва ли не более значимую роль в изучении языковой рефлексии детей сыграли дневники речевого развития, в которых авторы, в числе прочего, отмечали детские рассуждения о языке; наиболее известным и ценным является дневник Жени Гвоздева, созданный отечественным лингвистом А. Н. Гвоздевым. Сегодня различные аспекты детской языковой рефлексии изучаются как отечественными, так и зарубежными исследователями из разных областей знания.

1.6. Эволюция способностей к языковой рефлексии в процессе речевого онтогенеза

На сегодняшний день не существует единого мнения о том, когда впервые у ребенка проявляется языковая рефлексия; в первую очередь, различные точки зрения связаны с тем, что авторы понимают термин «языковая рефлексия» по-разному. Часть исследователей придерживается мнения, что проявления языковой рефлексии можно найти уже у двухлетнего ребенка, некоторые авторы пишут о том, что языковая рефлексия проявляется у ребенка, когда он начинает активно изучать язык в школе. Вопрос времени начала проявлений языковой рефлексии у детей будет нами подробно

рассмотрен после описания предпосылок появления рассуждений детей о языке.

Многих исследователей интересуют различные аспекты исследования языковой рефлексии, одним из которых является вопрос о предпосылках возникновения рассуждений о языке у детей.

Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992] пишет, что овладению метаязыковой деятельностью предшествует овладение первыми языковыми навыками и бессознательный контроль над языком: после этого метаязыковые процессы автоматизируются и становятся доступными для сознательного использования.

А. Н. Ростова считает, что к возникновению языковой рефлексии приводит прерывание «автоматизма», которое, в свою очередь, вызывается причинами-триггерами, к которым А. Н. Ростова относит: лакуны в речи говорящего, нарушение норм языка, речевого этикета и коммуникативные неудачи (в том числе, из-за различного представления говорящих о референтной ситуации), оценивание человеком используемой им речевой тактики, прогнозирование говорящим ситуации коммуникативной неудачи [Ростова 2000]. В свою очередь, нарушение языковых норм и дискуссия на такую тему, лакуны в языковом коде комментирующего и являются причинами прерывания «автоматизма» в метаязыковых процессах [там же].

Каждый процесс обучения опирается на рефлексивные операции: ребенок первого года жизни уже распознает и различает в звуковом потоке звуки речи и усваивает звуки родного языка, упорядочивает свои знания и формулирует значения, изменяет их, пробует комбинировать [Ingendahl 1999].

В. Ингенгаль пишет, что языковая рефлексия начинается с «игр со звуками», младенец «играет» звуками, артикулируя их; при этом, такие игры одинаковы у всех детей мира. Примерно между 6-м и 9-м месяцами жизни наступает «латентная фаза»: ребенок лепечет уже намного меньше, начинает

выстраивать связь между звуками и предметами (например, смотрит на часы при речевом стимуле «тик-так»), радуется знакомым звуковым формам как знакомым лицам. После этого ребенок уже начинает воспринимать язык и применять по отношению к нему когнитивные операции: идентифицирует повторяющиеся звуки и их отношения и дефинирует звуковые «явления» как значимые [там же]. Х. Хёрман [Hörmann 1970] объединяет обе операции в понятие «констатирование» и подчеркивает его важнейшую функцию для освоения языка. В два года, если ребенок уже говорит, речевые акты могут сопровождаться языковой рефлексией.

В. Ингендаль [Ingendahl 1999] предлагает выделить 13 видов проявлений языковой рефлексии и других видов метаязыковой деятельности у детей от двух до трех лет; в их числе исправления собственной речи и речи окружающих, вопросы о языке, игры с языком и др.

В первые годы освоения языка ребенок уже выражает свою языковую рефлекссию эксплицитно. Примером такой рефлексии могут быть фрагменты из исследований Э. Бейтс, которая описывает метаязыковые высказывания девочки, начиная с третьего года ее жизни [Bates 1976].

Е. Оксаар отмечает, что с дошкольником можно разговаривать о языке так же, как и со взрослым наивным носителем языка [Oksaar 1977]. Начиная с четвертого года жизни, метакоммуникация становится для ребенка распространенным видом поведения. В шесть лет ребенок уже может комментировать метафорические выражения [Augst 1978].

К. Нельсон [Nelson 1989] пишет об изучении монологов девочки Эмили перед сном, записанные в возрасте от 18 до 36 месяцев. Анализ монологической речи Эмили показал, что если ребенку не нужно отвечать партнеру по коммуникации, то детские высказывания с языковой рефлексией будут более корректны грамматически, более содержательны и менее ситуативны. В продолжение этого утверждения, В. Ингендаль в своей работе

[Ingendahl 1999] описывает и комментирует некоторые особенности языковой рефлексии Эмили.

Языковая рефлексия развивается следующим образом: от выделения языковых форм и содержаний к рефлексивному взаимодействию с ними, от оценки коммуникативных условий и возможностей к метаязыковому комментированию высказываний и к вопросам о значениях слов и выражений. В сравнительных высказываниях («kleckern – schlabbern» ('пачкаться – неопратно есть'), в вопросах и определениях слов происходит подготовка к более поздней систематической языковой рефлексии [Ingendahl 1999]. Л. Менн [Menn 1981] считает, что первым проявлением метаязыковой деятельности можно считать отказ ребенка повторять слово, которое он не умеет произносить.

П. Менюк [Menyuk 1993] выделяет следующую последовательность становления метаязыковых навыков: ребенок 1) обнаруживает важные языковые маркеры; 2) накапливает данные о маркерах и о том, как они меняются в услышанных ребенком высказываниях; 3) формирует систему правил и особенностей применения высказываний; 4) сопоставляет свои знания с тем, что слышит, учится оценивать и анализировать услышанное (с точки зрения правильности высказываний, наличия/отсутствия ошибок); 5) автоматизирует навык практического применения метаязыковых навыков.

Языковая рефлексия в «деконтекстуализированных» заданиях развивается, согласно К. Чейни, достаточно быстро в 4 года [Chaney 1994], поскольку предпосылкой для ее развития являются хорошие речевые навыки.

Ю. В. Громыко [Громыко 1998] и Н. И. Люрья [Люрья 1997] выделяют у детей несколько этапов становления рефлексивности, не связанной с определенными возрастными промежутками. При этом авторы отмечают, что прохождение каждого этапа рефлексивности является важным для ребенка. Н. И. Люрья [там же] предлагает свою схему развития рефлексии у

дошкольников, отмечая, что часть детей проходит не через все выделенные этапы.

Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992] разделяет процесс метаязыкового развития на четыре стадии, где первые две «ступени» являются обязательными, а последующие – факультативными. Обязательные: 1) первичное языковое действие (*erstes sprachliches Handeln*); 2) эпilingвистические способности (способности к речи о языке, своем или чужом) (*epilinguistische Fähigkeiten*). Факультативные: 3) металингвистические способности (*metalinguistische Fähigkeiten*); 4) автоматизация (*Automatisierung*).

В данной концепции обращает на себя внимание выделение обязательных и факультативных ступеней метаязыкового развития, что представляется важным для нашего исследования, поскольку, как уже упоминалось, проявления детской языковой рефлексии характерны не для всех детей в полной мере и являются вариативными.

Кроме описанной выше модели метаязыкового развития Ж. Э. Гомберта отметим также существование модели М. Валлера [Waller 1988] и модели Э. Биалисток [Bialystok 1986; Bialystok, Ryan 1985].

М. Валлер [Waller 1988] исходит из того, что в основе метаязыкового развития лежат три компонента: 1) аналитико-языковое знание (*sprachanalytisches Wissen*); 2) оперативные стратегии (*operative Strategien*); 3) процедурное знание как восприятие проблем и задач (*prozedurales Wissen als Problem- und Aufgabenbewusstsein*).

Под аналитико-языковым знанием М. Валлер [там же] понимает неявные первичные языковые знания, которые выделяются в процессе развития за счет увеличения структурирования языка, т. е. изначально не анализируемые, не обдумываемые языковые репрезентации постепенно

становятся эксплицитными и сознательными. Такое знание формирует основную предпосылку для фундаментального метаязыкового развития.

Второй компонент – оперативные стратегии. Они служат для правильного использования аналитико-языкового знания. Примером такой стратегии служит «стратегия сравнения», которая изначально проявляется в самоисправлениях и исправлениях речи окружающих.

Для того чтобы в раннем возрасте использовать имплицитно протекающую «стратегию сравнения», требуется третий компонент – восприятие проблем и задач, которое контролирует, координирует запросы соответствующего аналитико-языкового знания и управляет как ими, так и необходимой оперативной стратегией.

В модели М. Валлера представляется наиболее важным компонент под названием аналитико-языковое знание, который способствует переходу от имплицитных проявлений рассуждений о языке («недоказанной» языковой рефлексии) к эксплицитным проявлениям языковой рефлексии («доказанной» языковой рефлексии).

Э. Биалисток [Bialystok, Ryan 1985; Bialystok 1986] концептуализировала модель, в которой развитие метаязыковой компетенции определяется двумя компонентами: анализом лингвистического знания (analysis of linguistic knowledge) и контролем над лингвистической обработкой (control of linguistic processing).

Первый компонент определяется как компонент навыка, ответственный за эксплицитную репрезентацию того, что было ранее имплицитным или интуитивно понятным (перевод [Bialystok 1986: 499] наш. – *T. T.*).

Второй компонент в более поздней работе Э. Биалисток 1991 г. [Bialystok 1991] также носит название контролирующего внимания (attentional control), где под контролем понимается способность к выборочному вниманию, направленному на определенные аспекты репрезентаций,

особенно – во вводящих в заблуждение ситуациях (перевод [Bialystok 1986: 636] наш. – *T. T.*).

Этот компонент обеспечивает доступ к языковой репрезентации, необходимой для решения конкретной задачи, к направлению внимания на соответствующие формальные аспекты языка; кроме того, этот компонент является механизмом обратной связи и коррекции.

В модели Э. Биалисток обращает на себя внимание первый компонент – анализ лингвистического знания, который выполняет сходную с названным М. Валлером аналитико-языковым знанием функцию, – переход от «скрытых» рассуждений о языке к эксплицированным в речи.

Все компоненты (в отличие от модели Ж. Э. Гомберта) в моделях Э. Биалисток и М. Валлера являются обязательными. Тем не менее, особенности данных моделей также будут учитываться в нашем исследовании, поскольку оба автора выделяют в них компонент, выполняющий функции перехода от имплицитной, «скрытой» языковой рефлексии к эксплицированной и фиксируемой в речи.

1.7. Факторы, определяющие проявления рефлексивного (речевого) мышления у детей (по Т. А. Гридиной)

Т. А. Гридина [Гридина 2015], опираясь на исследования Л. С. Выготского [Выготский 2000], А. Р. Лурии [Лурия 1979], Л. В. Сахарного [Сахарный 1992] и др., посвященные рефлексивным способностям ребенка, а также детским способностям к языковой рефлексии, выделяет несколько факторов, определяющих проявления рефлексивного (также – речевого) мышления у детей.

1.7.1. Временной фактор, способствующий проявлению рефлексивного мышления

Первый фактор – временной, «...связанный со стадийностью развития языковой способности ребенка» [Гридина 2015: 86].

Т. А. Гридина пишет, что существуют две точки зрения на способность ребенка к рефлексии: согласно первой, которой придерживается автор, языковая рефлексия проявляется у ребенка уже в раннем возрасте; согласно второй, ребенок становится способным к языковой рефлексии только в школьном возрасте [там же].

Исследователи, которые придерживаются первой точки зрения, пишут о взаимосвязи появления языковой рефлексии с «приобретением речи» [там же]. Именно в это время «речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым» [Выготский 2000: 330]. А. С. Штерн описывала этот период следующим образом: в это время лексикон ребенка значительно расширяется, в этот период времени дети пытаются понять связь между знаком и значением, задают вопросы о названии предметов и явлений [Штерн 1992]. Т. А. Гридина отмечает, что дети двух лет могут в случае неудачной коммуникации не только повторить сказанное, но и перестроить высказывание, а изменение высказывания – доказательство того, что мотивационная рефлексия проявляется уже на ранних этапах развития ребенка [Гридина 2015]. Подобная точка зрения отражена в работах Т. В. Базжиной [Базжина 1998], А. Н. Гвоздева [Гвоздев 1999], М. Б. Елисеевой [Елисеева 2015б], Н. И. Лепской [Лепская 1997], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000], К. И. Чуковского [Чуковский 1966], Н. Х. Швачкина [Швачкин 1954], Е. Кларк [Clark 1978]: авторы пишут, что простейшие проявления рассуждений о языке встречаются у детей уже в раннем возрасте примерно с двух лет. С. Н. Цейтлин отмечает, что дети начинают осознавать факты

родного языка еще в дошкольном возрасте несмотря на то, что целенаправленное обучение языку начинается в школе [Цейтлин 2007].

Соглашаясь с Т. А. Гридиной [Гридина 2015], утверждающей, что исследователи придерживаются двух точек зрения на время проявления рассуждений о языке (дошкольный и школьный возраст), добавим некоторые имена авторов к уточнению двух названных позиций о времени проявления языковой рефлексии. Н. И. Люрья, Н. Г. Салмина и другие считают, что рефлексия характерна уже для дошкольников. В. М. Алпатов придерживается той же точки зрения: «Дети, по-видимому, начинают раздумывать о языке с того времени, когда у них уже сформировались основные характеристики языкового механизма и наступает этап его отладки, параллельно с которым идет пополнение словарного запаса, то есть примерно с трех-четырех лет» [Алпатов 2017: 811].

Вопросом выделения различных точек зрения на время проявления рассуждений о языке занимались также такие исследователи, как Т. Тульвисте [Тульвисте 1990], В. Тенмер и М. Херриман [Tunmer, Herriman 1984] и другие.

В. Тенмер и М. Херриман [там же] отмечают, что Е. Кларк и Е. Андресен – сторонники первой точки зрения; по мнению исследователей, метаязыковая способность развивается одновременно с усвоением языка. Например, Е. Кларк пишет, что «для того, чтобы исправлять, дети должны быть способны размышлять над своим высказываниями, чтобы решать, что должно быть исправлено в каждом отдельном случае» [Clark 1978: 23] (перевод наш. – *T. T.*).

Сами авторы, вслед за Д. ЛаБержем и С. Самуэльсом [LaBerge, Samuels 1974], М. Поснером и Ч. Снайдером [Posner, Snyder 1975], В. Шнайдером и Р. Шиффриным [Schneider, Shiffrin 1977], придерживаются той же точки зрения: способность к рассуждениям о языке развивается в дошкольном возрасте (4–8 лет).

Т. Тульвисте [Тульвисте 1990] провела анализ различных взглядов на вопрос о времени появления метаязыковых проявлений у детей, а также на причины появления таких способностей: к сторонникам появления детских рассуждений о языке в раннем возрасте, связанной с появлением у ребенка речи, автор причисляет М. Л. Казерманн и Д. Слобина.

Согласно Т. Тульвисте, Ж. Пиаже, Э. Маркман, Дж. Даунинг, Р. Оливер придерживались мнения, что метаязыковые способности появляются у детей в возрасте с 4 до 8 лет, а появление таких способностей связано с изменениями в когнитивном развитии детей этих возрастов.

А. Тебероски, Э. Биалисток, И. Лундберг, М. Торнеус, С. Н. Карпова, Н. И. Колобова, Л. И. Божович, Л. С. Славина, по мнению Т. Тульвисте [Тульвисте 1990], относятся к исследователям, считающим, что дети способны к метаязыковой деятельности только после начала обучения в школе, которое и является причиной появления метаязыковых проявлений. Для этих и других сторонников теории развития метаязыковых способностей (в том числе языковой рефлексии) только со школьного возраста основным аргументом служит способность ребенка не только рассуждать о значениях слов и т.п., но и осознавать природу этой деятельности. Так, мальчик в 2,8, эксплицирующий вербально свои мысли о том, что «Кроватька — женщина, а диван — мужчина» [Дети о языке...2022: 10] вряд ли при этом может пояснить, что данным высказыванием он объясняет различие в грамматических характеристиках этих двух слов, и сказать: «Я рассуждаю (думаю, спрашиваю) о языке». В отличие от него, ребенок, уже начавший обучение в школе, уже способен к этому, поскольку именно в школе он получает первичное теоретическое представление о языке. Таким образом, сторонники начала появления языковой рефлексии в школьном возрасте, по-видимому, понимают под языковой рефлексией только ту, которую мы считаем осознанной.

М. Дональдсон [Donaldson 2006] также считает, что метаязыковая способность развивается после начала формального обучения в школе и в значительной степени является результатом обучения чтению. Исследования В. Тенмера и К. Флетчер [Tunmer, Fletcher 1981], а также Л. Эри [Ehri 1979] опровергают теорию М. Дональдсон. Например, исследования Л. Эри [Ehri 1979] показали, что многие дошкольники, которых не учили читать и которые не умеют это делать, показали отличные результаты в тестах на метаязыковую способность, что противоречит точке зрения М. Дональдсон.

М. Косьянова [Kocianová 2005] описывает три теории, определяющие время освоения метаязыковых навыков в узком смысле (эксплицитных, т. е. языковой рефлексии). Суть этих теорий, как считает автор, такова:

1) самоисправления и языковые шутки уже в раннем возрасте (с 2 лет) являются проявлением сознательной языковой рефлексии [Clark 1978; Waller 1988],

2) только посредством интенсивного освоения письма в начальной школе, взаимодействия с письмом в тот же период появляется способность превращать язык в объект сознательного лингвистического познания [Andresen 1985; Nakes 1980],

3) метапроцессы «запускаются» через специфическое языковое или словесное стимулирование, например, многоязычие. Согласно этой точке зрения, метаязыковые навыки могут появиться уже в возрасте пяти лет [Gombert 1992; Karmiloff-Smith 1986].

Таким образом, существование различных точек зрения о времени первых проявлений языковой рефлексии – это вопрос неодинакового понимания термина «языковая рефлексия» как отечественными, так и зарубежными авторами.

Т. Тульвисте [Тульвисте 1990] также обращает внимание на то, что представители разных точек зрения на возраст появления языковой рефлексии

принимали во внимание в качестве показателя наличия/отсутствия такой деятельности разные уровни осознания языковых фактов, различные аспекты речи (фонология и фонетика, синтаксис, прагматика), использовали различные методики исследования.

1.7.2. Когнитивный фактор, способствующий проявлению рефлексивного мышления

Второй фактор, который выделяет Т. А. Гридина, – «когнитивный фактор развития языковой способности, связанный с накоплением знания о мире и языке» [Гридина 2015: 87].

Рассматривая его, автор пишет об опережении речевого развития когнитивным и о важной роли когнитивного фактора в установлении связи между словом и предметом: такая связь стимулирует языковую рефлекссию ребенка и наиболее ярко отражается в метаязыковой деятельности детей-дошкольников [там же]. Т. А. Гридина также отмечает, что приобретение обширного когнитивного опыта оказывает влияние на развитие и изменение проявлений языковой рефлексии. Ссылаясь на резюмирование Т. Тульвисте [Тульвисте 1990] зарубежных исследований [Ошерсон, Маркман 1981, Хейкс 1980], автор отмечает, что с ростом когнитивных способностей дети становятся способными к восприятию слов отдельно от денотатов, а также к различению свойств денотата, не имеющих отношения к лингвистике, и лингвистических свойств слова.

1.7.3. Фактор обучения, способствующий проявлению рефлексивного мышления

Третий фактор – это «фактор обучения, связанный с направленным развитием языковой способности ребенка» [Гридина 2015: 87].

Когда ребенок учится, происходит активизация определенных компонентов языковой способности, стимулирующих результативное освоение грамматики и семантики, что невозможно без развития рефлексивного мышления ребенка школьного возраста [там же]. Метаязыковая деятельность ребенка связана с осознанием детьми разных аспектов речи, которые становятся доступными для понимания в разные возрастные периоды. Т. Тульviste в связи с этим отмечает, что в процессе направленного обучения языку до этого неосознанный контроль собственной речи ребенком становится осознанным [Тульviste 1990]; такой вид контроля Т. А. Гридина называет аналитическим [Гридина 2015]; больше всего с этой стороны изучена фонологическая сторона речи, поскольку именно она наиболее значима для ребенка при освоении письма и чтения [там же]; такие исследования проводились, например, А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович [Лурия, Юдович 1956] и В. Штерном [Штерн 1915/2003].

1.7.4. Фактор коммуникативной потребности и фактор креативности языковой личности, способствующие проявлению рефлексивного мышления

Четвертый фактор, описываемый автором, – это «фактор коммуникативной потребности, связанный с развитием языковой способности ребенка» [Гридина 2015: 88].

Т. А. Гридина пишет, что отсутствие достаточного речевого опыта и стремление к коммуникации с окружающими стимулируют детей «к интуитивному поиску способов означивания путем анализа и синтеза уже усвоенного языкового материала» [там же: 88].

Последний, пятый, фактор – это «фактор креативности языковой личности, определяющий способность к рефлексии над формой и значением слова в целях компенсации недостающего лингвистического опыта или осознанной языковой игры...» [там же].

Как отмечает Т. А. Гридина, все эти факторы говорят о «лингвокогнитивной природе метаязыковой рефлексии и функциональной значимости данного механизма в процессах развития языковой способности и речевой активности ребенка» [там же], что наиболее ярко отражается в мотивационной рефлексии ребенка.

Итак, вопрос о времени проявления языковой рефлексии решается исследователями по-разному. Если считать, что такие явления, как возникновение вопросов о значении слов, отказ повторять слово, которое ребенок еще не может произнести, словообразовательные инновации и др., относятся к недоказанной языковой рефлексии (согласно предложенному в нашем исследовании разграничению двух типов языковой рефлексии), то временем появления языковой рефлексии может являться ранний возраст (2–3 года). Если же считать, что проявления языковой рефлексии – только развернутые рассуждения о языке, то временем проявления (доказанной) языковой рефлексии может являться младший дошкольный возраст (3–4 года). В любом случае в процессе речевого онтогенеза имеет место эволюция способности к языковой рефлексии, приводящая в конечном итоге к проявлению эксплицированных проявлений языковой рефлексии.

Однако, безусловно, возрастные «рамки» проявления языковой рефлексии, обозначенные нами, являются гибкими: проявления языковой

рефлексии у детей вариативны и могут проявляться в разное время, что связано с вариативностью речевого развития и различными стратегиями освоения языка.

1.8. Классификации проявлений языковой рефлексии у детей

Следует отметить, что многие авторы изучают отдельные проявления того, что мы предлагаем называть недоказанной языковой рефлексией (см., например, классификацию детских самоисправлений М. Б. Елисеевой [Елисеева 2015а]), а также классификацию словообразовательных инноваций С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2009]) и того, что мы предлагаем называть доказанной языковой рефлексией (например, В. Я. Унарова и Е. А. Хамраева [Унарова, Хамраева 2019] предлагают разделять языковую рефлексия монолингвов и билингвов). Согласно Э. Биалисток [Bialystok 1993] и В. Тенмеру [Tunmer et al. 1984], предметом языковых наблюдений ребенка могут быть такие области, как произношение, грамматика, словарный запас и прагматика. Именно поэтому (а также по причине вариативности проявлений языковой рефлексии) до сих пор не существует универсальных классификаций, отражающих проявления языковой рефлексии в полной мере, особенно, в отечественной лингвистике и онтолингвистике. Далее предлагаем подробно остановиться на некоторых наиболее значимых классификациях проявлений языковой рефлексии взрослых и детей; термины, выбранные авторами в классификациях, могут отличаться от тех, которые используются в нашей работе.

Наибольший интерес для данного исследования представляет изучение проявлений доказанной языковой рефлексии. Тем не менее, в представленных ниже классификациях будут рассмотрены проявления как доказанной, так и недоказанной языковой рефлексии, поскольку критерий эксплицированности

(а, значит, и разделение на два типа языковой рефлексии согласно принятому нами в работе критерию различения этих двух явлений) заложен «внутри» представленных классификаций.

В настоящее время существует большое количество классификаций рефлексивов, рассмотрим подробно самые значимые и важные для реализации целей исследования.

1.8.1. Классификация проявлений детской языковой рефлексии

Т. А. Гридиной

Особую роль метаязыковая деятельность (в нашей терминологии – языковая рефлексия – *Т. Т.*) играет в детской речи. Т. А. Гридина пишет, что исследователи выделяют следующие разновидности проявлений детской метаязыковой деятельности:

1) комментирование ребенком сказанного им самим в зависимости от коммуникативной ситуации [Гридина 2015];

2) контроль за своей речью и речью окружающих, под которым подразумеваются исправления различных «неправильностей» в образовании, употреблении, порождении языковых единиц с позиций имеющегося речевого и когнитивного опыта» [там же: 89];

3) оценка имеющихся из речевого опыта знаний как языка в целом, так и различных аспектов языка, например, высказывания детей о «возможности/невозможности, уместности/неуместности употребления или порождения той или иной языковой единицы)» [там же: 89];

4) рефлексия «над языковым материалом и языковой системой («выведении» языковых правил, алгоритмов на основе имеющегося речевого опыта: действие по принципу «если... то»)» [там же: 89–90].

Автор также отмечает, что одним из проявлений рефлексии является «ярко выраженная рефлексия над знаком («выведение» логики языковых номинаций, обоснование или прояснение ребенком их мотивированности с позиций собственного познавательного опыта)» [Гридина 2006: 36].

Итак, классификация Т. А. Гридиной, созданная автором на основе анализа других классификаций, представляется логичной и упорядоченной и является значимой для нашего исследования.

1.8.2. Классификация проявлений детской языковой рефлексии

В. Ингендаля

Немецкий исследователь В. Ингендаль [Ingendahl 1999], посвятивший большую часть своих работ изучению детской языковой рефлексии, пишет, что дети много и охотно размышляют о языке как в школе, так и дома. Уже на третьем году жизни ребенок исправляет свою речь и речь окружающих его людей, изменяет свое языковое поведение в зависимости от ситуации общения и партнера по коммуникации, задает вопросы о значении слов, использует языковые игры, критикует «неверное» использование языка, продуцирует метаязыковые высказывания.

В. Ингендаль [там же] классифицирует языковую рефлексю на основании различных критериев; кроме того, отдельно автор предлагает классифицировать детскую языковую рефлексю: 1) рефлексивное обращение с языковым стимулом: исправления («Mull – Müll») (Замена одного звука на другой. – *T. T.*), замены («gedacht – nein, ausgedacht») («Думал. – Нет, выдумал», замена одного глагола на другой, ведущая к существенной семантической разнице. – *T. T.*), повторения («eine Schlampe – jawohl, eine Schlampe») («Грязнуля. – Да, грязнуля’.), «выделения» в речи, например, слогов («man beachte: Re-flexion!») («Обратите внимание: Ре-флексия!»), игра с языком

(«Spitzenschuhe». – «Schwitzenschuhe?» – «Ne, spitze Schuhe mit Blei!») ('Пуанты. – Потная обувь. – Нет, остроконечные туфли со свинцом!'; языковая игра теряется при переводе на русский язык, поскольку основана на фонетическом сходстве слов «Spitzenschuhe», «Schwitzenschuhe» и дальнейшего разложения слова «Schwitzenschuhe» на части и создания на их основе предложения. – *T. T.*); 2) комментирование языкового стимула: вопросы («Was ist ein Karo?») ('Что значит 'ромб'?'), описания («Du hast 'Mittag' mit 'ch' geschrieben!») ('Ты написал 'Mittag' с 'ch!'), пояснения\объяснения («Du hast mich auch beschimpft!») ('Ты тоже меня обругал!'), оценка речи («Gut gesagt!») ('Хорошо сказано!'), генерализация («So sprechen wir hier alle!») ('*Так* все мы здесь говорим!').

Автор подчеркивает, что языковые элементы стимулируют языковую рефлексию, хотя сами по себе не являются ее предметом (как их описывает системная лингвистика). Темой рефлексии могут стать как язык, познаваемый через факты, историю, окружающий мир и все его области, так и отношения между людьми, социальные отношения, правила и нормы, принятые обществе и т. д., внутренний мир людей (чувства, мысли, желания и т. д.). В случае если такие размышления ситуативны, они относятся к области метакоммуникативной рефлексии. Метарефлексивные высказывания направлены на имплицитную или эксплицитную рефлексию наивного носителя языка и всегда находятся «вне» описанной ситуации, поэтому получили название «экстракоммуникации». Например, «Du musst *bitte* sagen, wenn du etwas willst» ('Ты должен говорить *пожалуйста*, когда ты что-то хочешь') [Ingendahl 1999].

Классификация проявлений детской языковой рефлексии В. Ингендаля отличается лаконичностью и простотой, отражая в то же время практически все основные виды рассуждений детей о языке.

1.8.3. Классификация детской языковой рефлексии З. Вер

З. Вер [Wehr 2001] пишет, что метаязыковые проявления, доступные для наблюдения, могут быть описаны с точки зрения ситуативного контекста, в котором отражается метаязыковое поведение, с точки зрения содержательного аспекта, а также с точки зрения операций, выполняемых с языком. Эти три точки зрения на наблюдение за метаязыковой деятельностью детей, по мнению автора, выражают следующие категории:

1) «рамочная ситуация» (ситуация проявления метаязыкового поведения: спонтанное или вызванное окружающими и т. д.);

2) предмет содержания метаязыкового поведения (различные уровни языка);

3) операции с языком (например, сравнение правильной и неправильной языковой формы с дальнейшим суждением о правильности такой формы).

В своей работе автор рассматривает проявления метаязыковой деятельности детей, классифицируя их по критериям, важным для письменной формы речи (письма), и приводя большое количество примеров из речи детей:

а) знания о единицах языка: сегментация звуков, слогов и слов; замена звуков; замена слов; трансформации слов; игровые повторы; рифмы;

б) знания о правилах языка: замечания о речевых ошибках (самоисправления, исправления окружающих); замечания о «неправильной» речи (например, о фонетическом облике речи маленьких детей); оценка грамматичности; замечания о морфологических феноменах; замечания о фонологических феноменах; замечания о семантических феноменах; замечания о феноменах прагматики; в) знания о произвольности языкового знака: игры со словами, загадки, шутки (основанные на полисемии); понимание и способность использовать образный язык (метафоры, пословицы); замены слов; перевод с одного языка на другой; комментарии и

замечания, связанные с семантическими феноменами; создание новых слов; создание языков.

Данная классификация представляет большое значение для нашего исследования, поскольку в полной мере отражает проявления детской языковой рефлексии.

1.8.4. Классификация метаязыковых способностей Ж. Э. Гомберта

Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992] предлагает классификацию метаязыковых явлений, выделяя следующие метаязыковые способности:

- метафонологические способности (metaphonological abilities);
- метасинтактические способности (metasyntactic abilities);
- металексические и метасемантические способности (metalexical and metasemantic abilities);
- метапрагматические способности (metapragmatic abilities).

Метафонологическая способность может быть определена как способность распознавать звуковые сегменты языка, такие, как слова, слоги и отдельные звуки, и манипулировать ими.

Ж. Э. Гомберт проводит четкую границу между эпифонологическим и метафонологическим характером деятельности.

В то время как первая относится к имплицитным языковым действиям, вторая характеризуется эксплицитными операциями со звуковыми структурами. Г. Сковронек и Г. Маркс [Skowronek, Marx 1989], как и Ж. Э. Гомберт, различают фонологическое осознание в широком и узком смысле: первое включает в себя способность к распознаванию рифмы и сегментирование слогов (как правило, развивается спонтанно, т. е. без внешнего воздействия уже в дошкольном возрасте), второе обозначает

способность оперировать мельчайшими единицами языка – фонемами (появляется, как правило, при освоении письма).

Еще одним показателем развивающегося метаязыкового поведения является интерес детей к значению слов и названиям предметов; такое поведение проявляется в вопросах детей, замечаниях, самоисправлениях и исправлениях высказываний окружающих. При этом само слово становится предметом наблюдения и деконтекстуализируется [Bowey, Tunmer 1984].

Способность видеть язык как произвольную систему связана с термином «метасемантическая способность» [Gombert 1992] – чувство многозначности, синонимии и произвольности в соотношении слова и референта. Произвольность при этом описывает нарушение общепринятого соотношения имени и объекта, то есть слова и обозначаемого предмета [Karolije-Walz 1981].

Под металексической компетенцией З. Вер [Wehr 2001] понимаются различные операции со словами, а также знания о формальной стороне слова.

В. Тенмер и Р. Грив описывают метасинтаксические навыки как «способность размышлять над внутренней грамматической формой предложения» [Tunmer, Grieve 1984: 92] (перевод наш. – Т. Т.). Согласно Э. Биалисток [Bialystok 2001], метасинтаксические способности – способности судить о грамматичности языковых высказываний. Ж. Э. Гомберт [Gombert 1992] разделяет такие способности на две категории: эписинтаксические (имплицитные) и метасинтаксические (эксплицитные).

На основании уже существующих дефиниций М. Косьянова [Kosianová 2005] предлагает свою, отражающую аспект развития метасинтаксической компетенции ребенка: метасинтаксические способности – это способности контролировать морфосинтаксические языковые структуры или делать их предметом наблюдения или коммуникации благодаря внешним стимулам (например, языковая игра, урок грамматики или иностранного языка).

Кроме того, М. Косьянова [Kocianová 2005] предлагает свою классификацию оценки грамматичности:

- оценка грамматичности повелительных предложений (например, верно образованное предложение «Bring me the ball» ('дай мне мяч');
- оценка повелительных предложений с неправильным порядком слов («sake the eat» (букв. 'торт – *определенный артикль* – ешь'; в английском повелительном предложении первое место занимает глагол, после которого следуют определенный артикль и существительное – *T. T.*);
- оценка семантически аномальных повелительных предложений («drink the chair» [Gleitman, Gleitman, Shipley 1972; de Villiers, de Villiers 1972] ('выпей стул');
- оценка семантически аномальных повествовательных предложений («the teacher read a chicken» [Carr 1979; Nakes 1980] ('учитель читает курицу');
- оценка семантически аномальных вопросительных предложений («why is the cat barking so loudly?») / («why the cat is barking so loudly?») [Bialystok 1988] ('Почему кошка лает так громко?');
- оценка повествовательных предложений с неправильным порядком слов («sings the girl a song», «the story believed the teacher», «play the children ball», «kangaroo the hops» [Blackmore et al. 1995; Howe, Hillman 1973; Nakes 1980] («Поёт девочка песню», «рассказ поверил учителю», «играют дети в мяч», «кенгуру – *определенный артикль* – прыгает»);
- оценка повествовательных предложений с отступлением от морфологии («auf dem kleiner Baum wachsen viele Äpfel», «die bunten Blätter tanzt in der Luft», «the dog don't come», «if I be sick», «Tommy is more old than Sarah», «the Zebra is walk» [Bialystok 1986; Blackmore et al. 1995; Schöler et al. 1986] ('на маленьком дереве растет много яблок (1), пестрые листья танцует в воздухе (2), собака не иду (не идут, не идем, не идете, не идешь) (3), если бы я

был болен (4), Томми более старше Сары (5), зебра идет (6)»; в переводе нами отражены те случаи, когда отступления от морфологии могли быть переданы при переводе на русский язык (предложения 2, 3, 5).

М. Косьянова отмечает, что при дальнейшем построении собственной схемы освоения метасинтаксической компетенции детьми она опиралась на модель метаязыкового развития, предложенную Ж. Э. Гомбертом [Gombert 1992], а также на нейролингвистический подход Дж. Лока [Locke 1997].

На этапе появления у языковой личности эписинтаксических способностей (этап эпифазы) происходит реструктуризация имплицитных грамматических знаний, преимущественно контролируемых левым полушарием. Образование грамматических структур на этом этапе протекает бессознательно. У детей, которые ежедневно получают богатый инпут, метасинтаксические навыки появляются раньше положенного срока – с 3–4 лет. Сознательные размышления на тему грамматики свидетельствуют о зарождении эксплицитно выраженных знаний о грамматике, которые чаще всего находят свое отражение в сознательных самоисправлениях или комментариях о языке.

Если в дошкольном возрасте изучение языка детьми можно охарактеризовать как «имплицитное», то в школе дети приобретают знания о грамматике, которые они, благодаря обучению, уже могут выразить эксплицитно. Таким образом, сознательное обращение к абстрактной грамматической системе правил рассматриваются как «метаязыковое», метасинтаксическое. Метасинтаксические способности возникают у детей в 6–7 лет при освоении письма и чтения.

1.8.5. Критерий осознанности как один из критериев определения языковой рефлексии

В рассматриваемых далее классификациях рассуждений ребенка о языке важным критерием становится осознанность, выделяемая, например, Т. В. Шмелевой [Шмелева 1999: 108-110] в предлагаемом ею определении языковой рефлексии. Тем не менее в условиях нашего исследования оценить уровень осознанности при осмыслении детьми того или иного факта языка не всегда возможно. В связи с этим подобные классификации не описываются нами подробно.

В. Я. Унарова [Унарова 2021], основываясь на классификациях метаязыковой деятельности детей, предлагаемых Г. Р. Добровой и Т. А. Воробьевой, классификациях уровней метаязыкового сознания, предлагаемых М. Р. Шумариной, М. А. и О. В. Кравченко, а также уровней осознания по А. А. Леонтьеву, предлагает классификацию метаязыковых проявлений ребенка-билингва дошкольного и младшего школьного возраста в процессе речевого онтогенеза. Эта классификация содержит три уровня осознанности: подсознательный (начальный (подготовительный) этап (с 3–4 лет), к которому автор относит исключительно невербальную метаязыковую деятельность, подразумевающую скрытое понимание ребенком языковых фактов), осознанный уровень (активный этап (с 5–6 лет), на котором метаязыковая деятельность вербализуется), а также третий этап, называемый автором креативным или творческим (с 6–7 лет). К последнему этапу автор относит такие проявления рассуждений о языке, как осознанная лингвокреативность, языковой протест и др.

Э. Биалисток [Bialystok 1991] предлагает схему метаязыковых проявлений ребенка и представляет ее в виде графика зависимости уровня контроля от уровня анализа рассуждений о языке: чем выше уровень контроля

за языковыми процессами («control of linguistic processing»), тем глубже будет проявление рассуждений о языке («analysis of linguistic representation»). В данной классификации определяющим критерием для ее построения является уровень контроля, который называется некоторыми другими исследователями осознанностью (например, [Andresen 1985; Clark 1978]).

В классификации проявлений детской языковой рефлексии Х. Андресен [Andresen 1985] (как и у Е. Кларк [Clark 1978]) важным критерием также является осознанность. Данная классификация представляет большой интерес в связи со своей краткостью и предложенными автором понятиями «собственно языковое осознание» и «предформы». Однако осознанность, на которую опирается Х. Андресен, не всегда возможно установить.

Выводы по главе I

Итак, многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, интересовались содержанием понятия «языковая рефлексия» и особенностями обозначаемого этим термином явления. Были предложены различные дефиниции данного понятия, некоторые из которых включают в себя критерий сознательности при рассуждениях о языке. На основе анализа этих определений мы предлагаем понимать под языковой рефлексией вербально выраженные размышления индивида о языке, которые являются следствием анализа собственного и чужого речевого поведения.

Языковая рефлексия занимает значимое место в процессе речевого онтогенеза, способствуя освоению ребенком языка как на ранних этапах развития речи, так и на более поздних (например, в процессе обучения ребенка чтению и письму), что позволяет считать развитие языковой рефлексии одной из важных задач педагогов.

В настоящее время проблемы языковой рефлексии (особенно – детской), а также вариативности языковой рефлексии у детей с различными стратегиями освоения языка изучены недостаточно, а в существующих классификациях проявлений детской языковой рефлексии не учитывается критерий эксплицированности таких проявлений.

Принимая точку зрения Т. Тульviste, мы считаем, что проявления языковой рефлексии различны по времени своего появления и уровню осознания их ребенком и могут быть обнаружены уже в раннем возрасте. При этом представляется, что установить уровень осознания ребенком того или иного языкового факта не всегда возможно, поэтому в нашем исследовании ключевым для разграничения «доказанной» языковой рефлексии и других ее проявлений («недоказанной» языковой рефлексии) становится другой критерий – эксплицированности.

Таким образом, одной из задач данного исследования является разграничение полученного в исследовании материала языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности на основании критерия словесной эксплицированности.

С точки зрения учета в классификациях детских рассуждений о языке критерия эксплицированности, наиболее существенными для цели и задач данного исследования являются классификации Т. А. Гридиной, В. Ингендаля и З. Вер. В основе ряда других классификаций рассуждений ребенка о языке (например, Х. Андресен, Е. Кларк и др.) лежит критерий осознанности. Поскольку в данных классификациях не учитывается критерий вербализованности рассуждений ребенка о языке эти и другие классификации, созданные их авторами с учетом критерия осознанности, не представляются нам подходящими.

ГЛАВА II. СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЯЗЫКА

2.1. История изучения стратегий освоения языка

2.1.1. История изучения референциальных и экспрессивных детей

Прежде чем описывать историю изучения данной проблемы, отметим, что сегодня выделяют несколько стратегий освоения языка детьми, а «"чистых" представителей той или иной стратегии практически нет» [Цейтлин 2004: 275].

Поскольку фундаментальное исследование референциальной и экспрессивной стратегий освоения языка началось в 70-х годах прошлого века в США, а проблематикой долгое время занимались в основном именно зарубежные исследователи, изложение истории вопроса следует начать с описания зарубежных работ.

История изучения типологических различий (референциальной и экспрессивной стратегий освоения языка) началась в 1973 году с исследования К. Нельсон [Nelson 1973]. На основе анализа магнитофонных записей и родительских дневников 18 детей в возрасте двух лет К. Нельсон было установлено, что на этапе однословных высказываний в лексиконе детей (первые 50 слов) имеются существенные различия. Если у одних детей словарь состоял в основном из названий объектов окружающего мира, то у других детей в словарь входили, наряду с ними, слова других частей речи (глаголы, местоимения) и «замороженные фразы».

После публикации исследования К. Нельсон появилось большое количество работ, посвященных экспрессивной и референциальной стратегиям освоения языка (например, работы Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988], Е. Ливен с соавторами [Lieven et al. 1992] и К. Сноу [Snow 1981] и др.).

Обращаясь к истории изучения таких детей отечественными исследователями, важно отметить, что еще в 1881 г. И. А. Сикорский выделил «слоговых» (в современной терминологии – экспрессивных) и «звуковых» (сегодня их называют референциальными) детей: «Одни дети... останавливаются на тщательном изучении звуков слова... Другие дети, наоборот, главным образом схватывают слоговой состав слова...» [Сикорский 1881: 13]). В 90-е годы референциальную и экспрессивную стратегии на материале русского языка начали изучать Т. И. Зубкова [Зубкова 1993], а также Г. Р. Доброва [Доброва 2009].

Несмотря на наличие таких работ в отечественной науке, подобные исследования долгое время не носили системного характера, а фундаментальные отечественные работы, посвященные данной теме, стали появляться лишь в последние десятилетия. В отечественной онтолингвистике различные аспекты вопроса о стратегиях освоения языка представлены в трудах Г. Р. Добровой [Доброва 2009], М. А. Еливановой и В. А. Семушиной [Еливанова, Семушина 2013], М. Б. Елисеевой [Елисеева 2008], Т. И. Зубковой [Зубкова 1993], И. Г. Овчинниковой [Овчинникова 2005, 2004б], Ю. Н. Петровой [Петрова 2009], С. Н. Цейтлин [Цейтлин 2000] и др.

Сегодня проблема экспрессивной и референциальной стратегий освоения языка исследована не в полной мере и требует дальнейшего изучения.

2.1.2. История изучения стратегий освоения языка, обусловленных фактором биологического пола ребенка

На протяжении длительного времени как отечественных, так и зарубежных исследователей интересовала проблема отражения биологического пола⁸ в языке взрослых, но не детей (например, [Гендер и язык... 2005]).

Если фундаментальные исследования, посвященные влиянию фактора пола на речь мужчин и женщин, стали появляться в языкознании не так давно, то подобных исследований речи детей сегодня еще меньше. Так, например, М. Ю. Ушакова [Ушакова 2006] отмечает, что различия в речи детей разного пола изучаются непродолжительное время, а ряд речевых различий мальчиков и девочек признавался аксиомой и просто констатировался авторами.

Таким образом, исследования в рамках данной проблематики немногочисленны и рассматривают лишь отдельные аспекты влияния биологического пола на язык ребенка.

Одним из ранних зарубежных исследований, затрагивающих тему различий в речи девочек и мальчиков, является работа психолога В. Штерна [Штерн 1922], в которой автор описывает достижение детьми разного пола лексикона в 300 слов в разном возрасте; если девочки обладали таким словарным запасом уже в два года, то мальчики – позднее (в два с половиной года).

После длительного перерыва в изучении пола в детской речи и начиная с 60-х годов XX в. стали появляться другие зарубежные работы, авторы которых при изучении речи детей начали обращать внимание на пол детей

⁸ Использование терминов «гендер» и «пол», «биологический пол» будет обсуждаться далее на стр. 76–77 в параграфе 2.3. Стратегии освоения языка, обусловленные фактором биологического пола. Освоение языка мальчиками и девочками Главы II. СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ЯЗЫКА.

разного возраста (от раннего до подросткового) ([Garvey, Ben Debba 1974; Sause 1976; Winitz 1959] и др.). Так, например, в исследовании К. Нельсон [Nelson 1973] в рамках выделения ею референциальной и экспрессивной стратегии освоения языка отмечается, что к первой группе чаще принадлежат девочки, а ко второй – мальчики. Результаты исследования Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988] подтвердили, что в зависимости от того, к какой стратегии освоения языка относится ребенок (референциальной или экспрессивной), для него будут характерны различные особенности речевого развития, коррелирующие, в том числе, и с полом ребенка.

В отечественной науке работы, изучающие связь биологического пола и языка ребенка, стали появляться позднее, чем за рубежом, одновременно со становлением отечественной гендерной лингвистики (в середине 90-х годов XX в.). Хотя вопрос различий в речи девочек и мальчиков изучался отечественными исследователями, такие работы не носили массового и комплексного характера. Отечественные исследователи продолжают изучать такие вопросы, как, например, проблема различного освоения тематических групп лексики (например, [Овчинникова 2003], особенности речи мальчиков и девочек школьного возраста (например, [Петрова 2001], проблема гендерных стереотипов и речи ребенка [Ефремов 2009] и т. д.

Кроме того, изучается вопрос различий в области освоения грамматики девочками и мальчиками на материале речи детей школьного возраста (например, [Бакушева 1995]), а о таких различиях у детей дошкольного возраста известно намного меньше, поэтому данная проблема пока остается исследованной не в полной мере.

Существуют работы по освоению морфологии детьми дошкольного возраста (например, [Бондаренко 2011], по исследованию проявлений метаязыковой деятельности референциальных детей-дошкольников разного пола (подробнее в [Доброва 2018a]), по становлению гендерных различий в

речи и в языковом сознании мальчиков и девочек младшего возраста [Йокояма 1996; Сироткина 2003]. Гендерные особенности речи детей раннего возраста при усвоении жестов, пассивного и активного лексикона, морфологии и синтаксиса исследованы с помощью адаптированного для русского языка МакАртуровского опросника [Елисеева, Вершинина, Рыскина 2021].

Итак, в настоящее время в рамках изучения влияния фактора пола на речь ребенка как в России, так и за рубежом проводятся исследования, в том числе в рамках онтолингвистики. Несмотря на это, остается большое количество проблем, изученных недостаточно и требующих фундаментального изучения речи мальчиков и девочек.

2.1.3. История изучения стратегий освоения языка, обусловленных социокультурными различиями в семьях детей

Зарубежные исследователи уже долгое время выделяют и учитывают в исследованиях детской речи социоэкономический статус семьи ребенка, например, [Hoff-Ginsberg 1998]. Заметим, что в зарубежных работах используется термин «социоэкономический» (а не «социокультурный» – как во многих отечественных исследованиях и, в том числе, в нашем), поскольку западное общество (в отличие от отечественного) имеет четко выраженную стратификацию [Доброва 2018а].

Изучение влияния социокультурного статуса семьи на речевое развитие ребенка началось с исследования социоэкономического статуса зарубежными авторами, а особая роль отводилась экономическому аспекту. Так, еще в начале XX в. в работах психологов упоминалось, что бедность оказывает отрицательное влияние на освоение ребенком языка (подробнее об этом в [Трефилова 1997]).

Вопрос о том, как ребенок осваивает язык в зависимости от социоэкономического статуса его семьи, впервые начал изучаться в работах, посвященных связи низкого уровня успеваемости в школе и бедности семьи. Вопрос взаимосвязи экономического статуса семьи (бедности) и владения различными аспектами языка ребенка из таких семей рассматривался в социальных науках в основном с целью поиска причин низкой успеваемости в общеобразовательных школах детей из бедных семей по сравнению с детьми из семей с более высоким уровнем дохода [Маслинский 2015]. В рамках этой проблемы исследователи изучали устную речь ребенка, нарративные навыки детей и т. д. Сегодня существует большое количество исследований (в основном зарубежных) по изучению социоэкономических факторов в связи с освоением детьми разного возраста языка; в том числе, изучается и роль социоэкономического и образовательного уровней родителей [Чернов 2012], например, в работе [Воейкова 2013].

В связи с тем, что авторы, изучавшие эту проблему, работали в рамках разных научных направлений (психологи, социологи, антропологи, социолингвисты и др.), ими использовались различные методы и разное понимание основных терминов, в связи с чем в критериях оценки уровней развития речи наблюдается вариативность [Маслинский 2015].

Отмечается [Доброва 2018a], что в России многие десятилетия официально декларировалось всеобщее равенство, из чего подразумевался вывод о получении всеми детьми в семьях приблизительно одинакового инпута, следовательно, в подобных исследованиях не было нужды. Обзор отечественных исследований последних лет, посвященных этой проблематике, говорит о возросшем интересе авторов к различным аспектам влияния социокультурного статуса семьи на речевое развитие ребенка. Отечественные исследования связи особенностей освоения языка детьми и особенностей семьи выполняются в рамках общей и медицинской психологии,

онтолингвистики, а также социологических исследований [Русанова 2017]; например, в работе [Белогай, Сони́на 2009] рассматривается связь развития речи ребенка с вербальным интеллектом, образованием, родом деятельности матери и другими аспектами.

В отечественных работах наиболее изученными являются проблемы влияния ряда социально-психологических особенностей семьи на освоение языка детьми раннего (в работах Л. Ф. Обуховой, О. А. Шаграевой и др.) и младшего школьного (в работах Т. Н. Трефиловой, Д. Н. Чернова и др.) возраста [Русанова 2017]. Малоизученными остаются те же аспекты проблемы детей старшего дошкольного возраста [там же]. Тем не менее в работах некоторых авторов (например, Г. Р. Добровой, А. А. Золотаревой [Доброва 2018а, Золотарева 2011]) предлагается рассматривать комплексное влияние семьи на освоение языка детьми именно старшего дошкольного возраста.

Несмотря на важность исследований речи ребенка и ее связи с социокультурным статусом семьи, во многих работах проблема влияния социально-психологических условий на освоение языка ребенком изучается часто лишь на определенных группах детей с нарушениями (опорно-двигательного аппарата, эмоциональной сферы и т. д.), а та же проблема на примере здоровых детей практически не изучается [Русанова 2017].

Таким образом, изучению влияния социокультурного статуса семьи на речевое развитие ребенка предшествовали работы зарубежных исследователей, посвященные связи низкого уровня успеваемости ребенка в школе и его речевого развития в целом с бедностью семьи (экономическим статусом семьи). В отечественной науке до недавнего времени работ, посвященных влиянию социокультурного статуса семьи на речевой онтогенез ребенка, не было.

В настоящее время интерес к изучению зависимости речевого развития ребенка от социокультурного или социоэкономического статуса семьи не угасает. Тем не менее многие аспекты речевого развития детей, проживающих в семьях с разным социокультурным статусом, до сих пор остаются изученными недостаточно и требуют дальнейших исследований (в частности, связь проявлений метаязыковой деятельности и языковой рефлексии и социокультурного статуса семьи).

Несмотря на то, что в зарубежных исследованиях принят термин «социоэкономический статус семьи», мы вслед за Г. Р. Добровой [Доброва 2018a] и некоторыми другими отечественными исследователями, применительно к реалиям нашей страны используем термин «социокультурный статус семьи».

2.2. Референциальная, экспрессивная и смешанная стратегии освоения детьми языка

Термины «экспрессивный» и «референциальный» относятся к стратегиям освоения детьми родного языка. Следует отметить, что таких детей не очень много, у большинства – «смешанная» стратегия освоения языка, т. е. имеются черты как экспрессивных, так и референциальных детей [Bates et al. 1988].

В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман [Еремеева, Хризман 2001], ссылаясь на Э. Питерс, отмечают существование детей с аналитической и гештальтной речью (другие термины для обозначения референциальных и экспрессивных детей). Для речевого развития первых характерен путь от отдельных слов к словосочетаниям и к грамматически оформленным высказываниям. Для детей второго типа (в основном, левшей и небольшой части правшей) характерен путь от неразборчивых фонетически предложений до таких же предложений,

в которых появляются фонетически более четкие отдельные слова; для таких детей важным является не правильность воспроизведения слов, а их ритм.

Обратимся к различиям в речевом развитии экспрессивных и референциальных детей. На этапе однословной речи для экспрессивных детей характерны так называемые «замороженные фразы» (термин Э. Бейтс [Bates et al. 1988]) типа *Stop it*, но, по данным Г. Р. Добровой [Доброва 2009], для русского языка данный маркер экспрессивной стратегии освоения языка не является существенным, поскольку английский язык относится к аналитическим, а русский – к синтетическим языкам. Исследования показали, что русскоязычные экспрессивные дети склонны к «готовым формулам», но в более старшем возрасте (см. примеры в [Доброва 2018а: 44]).

Еще одной отличительной чертой экспрессивных детей является бóльшая склонность к имитации (в том числе и к имитации *без* понимания сказанного) [там же]. Гипотеза о том, что такие дети лучше имитируют речь окружающих, впервые была высказана К. Нельсон [Nelson 1973]. В то же время исследования, на которые ссылаются Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988], указывают на другие результаты. Противоположные результаты были связаны, по-видимому, с тем, что эти два исследования проводились с детьми разного возраста (22 месяца и 27 месяцев соответственно). В отличие от детей 22 месяцев у экспрессивных детей 27 месяцев склонность к имитации действительно была выявлена.

Значимым между двумя типами детей является различие в фонологии: речь экспрессивного ребенка в раннем возрасте сложно понять, поскольку сложно сопоставить артикулируемые экспрессивным ребенком звуки с фонемами и их оттенками, выступающими в фонологической позиции, отличной от сильной [Еливанова, Семушина 2013].

Еще одним фонологическим отличием референциальных от экспрессивных детей является «фонологическое постоянство» (термин

Э. Бейтс [Bates et al. 1988]). Данный термин применяется к постоянству/непостоянству замены одного и того же звука в речи другим звуком, а также постоянству/непостоянству упрощения кластеров, т. е. стечения согласных. Экспрессивные дети заменяют один и тот же звук и упрощают кластеры по-разному, даже если они находятся в аналогичных фонетических позициях; для референциальных детей характерно противоположное – постоянство субституции и постоянство упрощения кластеров. Кроме того, референциальные дети склонны уделять больше внимания сегменту, а экспрессивные – суперсегменту [там же], что отражается в склонности референциального ребенка к слоговой элизии и несклонности к ней – у экспрессивного [Доброва 2018а].

Кроме уже отмеченных существуют и другие различия в освоении языка экспрессивными и референциальными детьми. Так, в речи экспрессивных детей могут присутствовать так называемые «слова-пустышки» (термин Г. Р. Добровой – *T. T.*), т. е. «семантически не наполненные звукокомплексы» [Доброва 2009: 60], увеличивающие длину высказывания и не поддающиеся расшифровке. В речи референциальных детей «слов-пустышек» не было обнаружено, наблюдались только значимые звукокомплексы [Доброва 2018а].

Референциальные дети, в противоположность экспрессивным, раньше начинают понимать сигнификативный компонент значения, обладая лучшими способностями к генерализации [Bates et al. 1988] и относятся часто к рано заговорившим детям, а экспрессивные – к поздно заговорившим [Елисеева 2006а].

К важным различиям между референциальными и экспрессивными детьми относят также стилевые различия в доле существительных: для референциальных детей характерно более частотное по сравнению с экспрессивными детьми использование существительных как в спонтанной

речи, так и при ответах на вопросы, на которые ожидался ответ в виде существительного [Bates et al. 1988]. В исследовании [Доброва 2018а], в котором приняли участие 6 экспрессивных и 6 референциальных детей 2-3 лет, был подсчитан процент существительных и глаголов в спонтанной речи. Выяснилось, что у референциальных детей процент существительных составил 72,1%, глаголов – 27,9%; у экспрессивных – 40,6% существительных и 59,4 – глаголов. Следующий этап исследования [там же] с детьми более старшего возраста обнаружил факт склонности референциальных детей давать ответы на разные вопросы, выбирая для этого имена существительные.

К различиям между этими двумя типами детей также относится скорость увеличения лексикона [Bates et al. 1988]; если для референциальных детей характерен быстрый рост словаря, то для экспрессивных – более медленный. Несмотря на то, что Э. Бэйтс с соавторами отмечает такое различие в речевом развитии двух типов детей, Г. Р. Доброва ставит под сомнение данное различие между детьми двух групп по ряду причин, подробно описанных в [Доброва 2018а].

Кроме того, для референциальных детей характерна склонность к «телеграфному стилю» (использование данного термина принято в зарубежной литературе), т. е. к использованию слов в предложениях как бы в начальных формах (например, Женя Гвоздев в 1,9,24 произносит: «Мама ниська цитать» [Гвоздев 2005: 23] (мама книжку читает). Таким образом, по мнению автора [там же], более «развитая» речь референциального ребенка внешне уступает речи экспрессивного в области грамматического оформления.

К различиям в области грамматики относится более частотное использование существительных референциальными детьми раннего возраста по сравнению с экспрессивными, которое также проявляется и в назывании себя и окружающих с помощью существительных; экспрессивные дети

предпочитают использовать для этого местоимения [Bates et al. 1988]. Отмечается [Доброва 2018a], что в русском языке разница в использовании двумя группами таких детей наиболее заметна при референции к себе в дательном падеже (ср.: «*Дай Васе – Дай мне*» [там же: 41]).

Кроме того, отмечается [Bates et al. 1988], что референциальные дети склонны соблюдать более строгую последовательность в применении грамматических правил. Например, референциальные дети, осваивающие английский язык как родной, более склонны, чем экспрессивные, к использованию диктуемого языком порядка слов. На материале речи русскоязычных детей проверить это утверждение не представляется возможным в связи с тем, что порядок слов в русском языке не имеет грамматической функции, как в английском. Морфологические сверхгенерализации в большей степени характерны для референциальных детей, чем для детей экспрессивных [там же].

Еще одно различие между детьми с экспрессивной и референциальной стратегиями освоения языка заключается в степени склонности детей двух групп к имитации грамматических конструкций, которые еще не появились в устной речи детей [там же]. Имитация конструкций, которые уже есть в речи детей, как утверждают авторы [там же], оказалась характерной только для референциальных детей, а для экспрессивных типичной оказалась имитация без каких-либо исключений.

Итак, в области грамматики референциальные дети склонны в большей степени, чем экспрессивные, следовать грамматическим правилам, что проявляется у детей, осваивающих английский язык, в основном в синтаксических особенностях, а у русскоязычных – в морфологических [Доброва 2018a].

Существует несколько способов выявления ярко выраженных референциальных и экспрессивных детей для русского языка; все они были

разработаны Г. Р. Добровой [Доброва 2018а] и успешно используются уже много лет (например, [Артеменко 2012; Бондаренко 2010, 2007] и др.). Остановимся на тех способах, которые будут использоваться в нашей работе; о двух других подробнее в [Артеменко 2012; Бондаренко, Доброва 2011].

Первый способ основан на различиях в фонологии и удобен, поскольку для экспрессивных детей, в отличие от референциальных, характерна неотчетливая артикуляция; для выявления детей этих двух стратегий необходимо проанализировать речь детей на наличие/отсутствие «фонологического постоянства» и на склонность/несклонность к слоговой элизии.

Второй способ основан на выявлении склонности к лексико-семантической генерализации. Данный способ подробно был разработан в исследовании [Доброва, Пивень 2014] и основывался на склонности референциальных детей к самостоятельной генерализации.

Существование экспрессивных и референциальных детей, а также особенности их речевого развития ставят вопрос о важности выявления таких детей и последующей педагогической работы с ними. Так, например, отмечается, что все имеющиеся педагогические нормативы «речевого развития рассчитаны на референциальных детей» [там же: 97]. К сожалению, даже на сегодняшний день у нас мало информации именно об экспрессивных детях [Доброва 2017], а некоторое сходство речи экспрессивного ребенка с моторным алаликом иногда ведет к постановке «логопедических» диагнозов экспрессивным детям [Доброва 2018а]. Экспрессивные дети нередко растут в семьях с низким социоэкономическим статусом, что оказывает негативное влияние на речевое развитие таких детей [Bates et al. 1988].

Именно поэтому к референциальным и к экспрессивным детям требуется дифференцированный подход в обучении: если референциальные дети по сравнению с экспрессивными лучше справляются с заданиями на

логику, обобщение, то экспрессивным детям ближе задания, основанные на дифференциации [Доброва 2018а].

Непосредственно «бывшему» (выявленному ранее в возрасте от 2,6 до 3,6 лет) референциальному или экспрессивному ребенку знания о его особенностях тоже могут помочь в работе или обучении, например, в выборе способа изучения иностранного языка [там же].

Исследуя причины вариативности речевого онтогенеза, разные авторы упоминают следующие факторы, которые могут являться причиной различий в речи детей: нейролингвистический [Ахутина 1998], нейропсихологический [Овчинникова 2004а], гендерный [Бондаренко 2007], фактор свойств зрительного восприятия [Зырянова 2007], фактор социокультурного статуса семьи [Доброва 2007].

Согласно исследованиям Э. Бейтс с соавторами [Bates et al. 1988], существует несколько факторов, которые могут служить причинами экспрессивной и референциальной стратегий речевого развития, а именно социальный, лингвистический, неврологический и когнитивный.

Социальные факторы подразделяются на экзогенные (стиль речи матери, «биосоциальные вариации» [там же: 56–57], а именно: пол ребенка, порядок при рождении, принадлежность семьи к определенному слою общества), и эндогенные (рефлексивность/импульсивность, застенчивость/общительность, склонность/несклонность идти на риск.).

Неврологический фактор можно объяснить с точки зрения межполушарных процессов (различия между процессами, протекающими в левом и правом полушарии [Bates et al. 1988]).

Итак, между экспрессивными и референциальными детьми существует ряд важных различий в речевом онтогенезе; анализ этих различий показывает, что экспрессивным детям следует уделять особое внимание для их успешного речевого развития.

В настоящее время на материале русского языка Г. Р. Добровой предлагаются четыре успешно апробированных в разных исследованиях способа выявления детей с экспрессивным и референциальным типом освоения языка, основанных на различиях таких детей в синтаксисе, морфологии, фонологии и склонности к лексико-семантической генерализации; наиболее удобными и простыми с нашей точки зрения являются последние два.

В современных исследованиях выдвигаются различные гипотезы о причинах экспрессивности и референциальности, но однозначного ответа на этот вопрос сегодня нет.

2.3. Стратегии освоения языка, обусловленные фактором биологического пола. Освоение языка мальчиками и девочками

Поскольку термины «пол» и «гендер» в научной литературе имеют разное значение, прежде чем переходить к истории изучения проблемы, уточним данные дефиниции. Пол представляет собой биологическую черту человека [Ростова 2007], а гендер – это «не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности» [Гидденс 1999: 665]. Для целей нашей работы будет использоваться термин «пол» или «биологический пол».

Считается, что речевое развитие девочек протекает успешнее, чем у мальчиков, по многим аспектам [Бужигеева 2005; Каркищенко 2013; Хризман, Еремеева, Лоскутова 1991; Nelson 1973]. Есть данные о том, что развитие разных сторон речи у девочек и мальчиков протекает неравномерно [Ушакова 2006], а проведенный авторами [Елисеева, Вершинина, Рыскина 2021] анализ данных 1805 заполненных русскоязычных МакАртуровских опросников показывает, что уровень речевого и коммуникативного развития детей разного

пола в возрасте от 8 мес. до трех лет варьируется в зависимости от возраста и конкретного умения (жесты, название, имитация, пассивный и активный лексикон, морфология, синтаксис и др.). Таким образом, результаты исследований по данной тематике противоречивы, а проблема особенностей речи мальчиков и девочек дошкольного возраста исследована сегодня не в полной мере, что отмечается, например, в [Ушакова 2006].

Представляется, что в термине «гендер» можно выделить различные компоненты. Вслед за М. Ю. Бужигеевой [Бужигеева 2005] мы выделяем особенности или компоненты, определяющие различия в речевом развитии девочек и мальчиков (М. Ю. Бужигеева называет их факторами (социальным и биологическим)). Мы соглашаемся с М. Ю. Бужигеевой и предлагаем лишь уточнить терминологию, назвав эти факторы компонентами, а термин «социальный» заменив на термин «социокультурный» для устранения терминологической неточности. Поскольку гендерный фактор речевого развития детей «содержит» в себе социокультурный и биологический компоненты, можно выделить аспекты их влияния на различные пути освоения языка девочками и мальчиками.

Под биологическим компонентом нами, вслед за М. Ю. Бужигеевой [Бужигеева 2005], подразумеваются особенности развития мозга мальчиков и девочек, а именно нейрофизиологические особенности (функциональная асимметрия мозга, онтогенетические особенности, гормональные факторы). Уже в дошкольном возрасте механизмы корковой регуляции речи и языка различны у детей разного пола [Хризман, Еремеева, Лоскутова 1991]. В связи с этим девочки начинают говорить раньше, при этом их психика продолжает развиваться в тесной связи с речью [Каркищенко 2013].

Второй компонент условно назван социокультурным; при социальном взаимодействии с окружающими девочки также имеют преимущество перед мальчиками. В рамках этого компонента, например, изучалась речь родителей

по отношению к их детям раннего возраста во время игр с куклами, машинками и сортерами: при игре в куклы у родителей наблюдалось наибольшее количество высказываний, а при игре с машинками их оказалось намного меньше вне зависимости от того, с ребенком какого пола играли родители [O'Brien, Nagle 1987]. Кроме того, в дошкольном возрасте мальчики во время игры больше разговаривают с мальчиками; девочки больше общаются с матерью, со взрослым, а также со сверстниками обоих полов [Бендас 2006]. Таким образом, начиная с раннего возраста для девочек инпутот родителей и особенностями социального взаимодействия создается более благоприятная ситуация речевого развития.

Перейдем теперь к исследованиям, посвященным основным особенностям речевого развития мальчиков и девочек.

Утверждение о том, что в процессе речевого онтогенеза мальчики и девочки осваивают язык по-разному, подтверждается в исследовании особенностей речи детей раннего возраста Е. А. Бурнашовой [Бурнашова 2009]. Мальчики оказались лучше, чем девочки, знакомы со словами тематической группы «транспорт», но разница в знаниях мальчиков и девочек не была существенной. Наиболее интересными представляются выводы о большей, чем у девочек, склонности мальчиков к лексико-семантической генерализации, а также о склонности мальчиков проводить генерализацию с опорой на функции, а девочек – на форму предмета [там же].

Продолжая тему различий в особенностях лексики мальчиков и девочек, остановимся на наблюдениях И. Г. Овчинниковой [Овчинникова 2003] за количеством синтагматических реакций детей обоих полов. У мальчиков наблюдалось намного больше таких реакций, чем у девочек того же возраста, причем на стимулы «игрушка», «кукла» мальчики часто реагировали словами *одежда* и *игрушка* соответственно.

При сравнении результатов, полученных И. Г. Овчинниковой [там же], с результатами эксперимента Е. А. Бурнашовой [Бурнашова 2009] и данными МакАртуровского опросника предполагается [Доброва 2018а], что уровень знакомства с лексикой детей разного пола может зависеть от уровня освоения иерархии лексики.

М. Ю. Ушаковой [Ушакова 2006] было установлено, что развитие ряда языковых структур речезыкового механизма у мальчиков и девочек находится на разном уровне. Так, девочки успешно овладевали базовыми структурами языка, но хуже справлялась со сложными грамматическими операциями. Мальчики проводили в речи сложные грамматические операции, но обращали недостаточно внимания на лексический уровень языка. На стремление к высказыванию у девочек большее, чем у мальчиков, влияние оказывал блок личностных образований и психологических состояний, а у мальчиков, напротив, – блок интеллектуально-когнитивных операций и репрезентации знаний.

Кроме того, М. Ю. Ушакова пришла к выводу, что эти особенности мальчиков и девочек влияют на особенности речевого онтогенеза детей; если у девочек ярче выражена «горизонтальная траектория» (термин М. Ю. Ушаковой [Ушакова 2006], связанная с использованием базовых языковых структур, то у мальчиков – «вертикальная траектория» (термин М. Ю. Ушаковой [там же], связанная с оперированием сложными грамматическими структурами).

Еще одно комплексное исследование особенностей речи мальчиков и девочек (дошкольников 4–7 лет) было проведено тем же автором⁹ [Бужигеева 2005]. М. Ю. Бужигеевой был сделан важный вывод о том, что нельзя утверждать, что какие-то типы ошибок могут быть характерны только для мальчиков или только для девочек, поскольку встречаются у детей разного

⁹ С 2006 года работы М. Ю. Бужигеевой публикуются под фамилией Ушакова. – Т. Т.

пола. В связи с этим М. Ю. Бужигеева предлагает рассматривать такие результаты исследования лишь в качестве тенденций; а на различные типы ошибок в речи мальчиков и девочек могут оказывать влияние и индивидуальные особенности детей [там же]. Остановимся подробнее на наиболее важных результатах, полученных автором.

Неверное употребление глаголов детьми в исследовании М. Ю. Бужигеевой оказалось характерным как для мальчиков, так и для девочек. Тем не менее выяснилось, что девочки чаще подбирают неверные глаголы к «типично мужским» действиям, а мальчики – к «типично женским». В задании по подбору ассоциаций к слову девочки отвечали словосочетанием или предложением (что не оговаривалось в инструкции к заданию). При составлении предложений и при ответах на стимулы в задании с ассоциациями для девочек оказалось более характерно использование имен собственных (например, кукла – *Барби*). В задании на дополнение предложения у мальчиков наблюдались варианты добавления глагола. У девочек такой вариант ответа не отмечался, а предложение чаще всего содержало дополнение. В следующем задании по составлению предложения с заданным словом мальчики не произносили это слово, а при исправлении ошибки взрослым продолжали ее повторять. Ответы девочек были более полными, а ошибка по достраиванию предложения оказалась не характерной для девочек. В задании на словообразование мальчики делали больше ошибок и использовали уменьшительно-ласкательные суффиксы, изменяя в некоторых существительных род на мужской; девочки чаще заменяли суффиксы. Ошибки в словоизменении чаще были характерны для мальчиков, и даже при исправлении такой ошибки взрослым мальчики редко могли верно изменить слово по падежам и числам.

Был получен ряд выводов в словообразовании и формообразовании мальчиков и девочек [Доброва 2018а]. Для девочек оказалось характерно

более плавное освоение слово- и формообразования, а для мальчиков «скачкообразное» (термин Г. Р. Добровой). Выяснилось, что существует статистически значимая связь между полом ребенка и количеством его формо- и словообразовательных инноваций. У девочек таких инноваций оказалось больше, чем у мальчиков. Для мальчиков более значимой, чем для девочек, была системность слово- и формообразовательных моделей.

Освоение орфографии учащимися младшей школы – мальчиками и девочками – было изучено в рамках не связанных друг с другом исследований Н. М. Шуваликовой [Шуваликова 2010] и М. А. Олейник [Олейник 2013]. В их работах независимо друг от друга было выявлено, что мальчики чаще, чем девочки, опираются на фонетический принцип и больше, чем девочки, пренебрегают опорой на морфологический принцип.

Особенности в освоении синтаксиса мальчиками и девочками описаны в исследовании Б. А. Артеменко [Артеменко 2012]. Было установлено, что девочки повторяют слова и предложения точнее, чем мальчики. У девочек было зафиксировано большее количество отказов повторять слова и предложения, что можно связать с нежеланием девочек воспроизводить что-то неточно и делать ошибку. Таким образом, девочки по сравнению с мальчиками обладают более высоким уровнем речевого развития и повторяют (имитируют) более осознанно, чем мальчики. Именно мальчики в 1,5 раза чаще заменяли в предложениях инвертированный порядок слов на прямой, то есть уделяли внимание исключительно смыслу предложения, а не его форме; девочки же стремились обязательно сохранить инвертированный порядок слов. Это может свидетельствовать о том, что для мальчиков важно содержание предложения, но в меньшей степени, чем для девочек, важна форма. В задании по подбору глаголов девочки часто заменяли ожидаемый от них глагол на указание места действия (например, при ответе на вопрос «Что делает папа?» девочки отвечали «Папа на работе»), а дальнейшую

информацию (о месте работы папы) девочки называли редко. При этом мальчики использовали глагольные ответы, а девочки использовали при ответе «стратегию выкручивания» (термин Г. Р. Добровой), не зная конкретного ответа.

Таким образом, на основании анализа работ, посвященных теме зависимости речевого развития ребенка от его пола представляется возможным сделать вывод о том, что биологический пол оказывает влияние на речевое развитие мальчиков и девочек уже в раннем возрасте, а уровень речевого развития мальчиков и девочек варьирует в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей детей. Понятие «гендер» включает в себя социокультурный и биологический компоненты, а влияние гендера на речевое развитие ребенка может «сглаживаться» индивидуальными особенностями ребенка.

Отмечается [Бужигеева 2005], что речевые нарушения чаще встречаются именно у мальчиков. Таким образом, работа по развитию различных компонентов речи особенно необходима мальчикам уже в дошкольном возрасте. Тем не менее последующие позитивные изменения в уровне владения языком мальчиками и девочками могут быть связаны с накоплением социального опыта и вхождением в язык различными путями; девочек – по «горизонтальной траектории», а мальчиков – по «вертикальной».

2.4. Стратегии освоения языка, обусловленные социокультурными различиями в семьях детей

Прежде чем описывать различные аспекты влияния культурного и экономического уровня семьи на речевое развитие ребенка, следует уточнить дефиницию понятия «социокультурный статус семьи». В работе под социокультурным статусом подразумевается культурный и социальный уровень семьи, в которой воспитывается ребенок. Тем не менее термины «социоэкономический статус семьи» и «социально-экономический статус» также будут использоваться, если другими исследователями для изложения своих взглядов были выбраны именно они.

Обратимся к факторам, которые учитываются исследователями при изучении социокультурного и социоэкономического статуса семьи ребенка. По мнению антрополога Ш. Хиз [Heath 1983] и других исследователей [Bavin 1992; Brown 2001], фактор этничности¹⁰ имеет важное значение для особенностей речевого развития ребенка.

Культурный фактор (часто находящийся во взаимосвязи с этническим) также играет большую роль в вариативности речевого развития ребенка. Некоторые исследования в сообществах, где к ребенку обращаются сравнительно мало, показывают, что принципиальные этапы речевого развития протекают у ребенка в том же возрасте и в том же порядке, что и у

¹⁰ Так, Ш. Хиз [Heath 1983] изучала в США в 1969–1978 гг. речь детей и получаемый детьми инпут в нескольких сообществах, относящихся к рабочему классу (Рoadвилль, в котором проживали «белые семьи» [там же: 241], Трактон, где проживали «черные семьи» [там же], и Мейнтаун, где проживали «белые» и «черные» семьи, относящиеся к среднему классу). Под этничностью автором подразумевалась принадлежность индивидов к «белому» населению или к афроамериканцам, а учёт данной переменной в исследовании обуславливался тем, что в США социально-экономическое распределение общества тесно связано с категорией этничности (статус этнического меньшинства нередко коррелирует с уровнем дохода и социальным статусом) [Бедность и развитие ребенка... 2015].

среднеевропейских детей [Бедность и развитие ребенка... 2015] (например, [Crago et al. 1997]). Учитывая данные указанных исследований, изучающих связь культуры, этничности и особенностей речевого развития ребенка, позволим себе вслед за К. А. Маслинским [Маслинский 2015] заметить, что опираться на результаты подобных работ необходимо с осторожностью, поскольку в зависимости от культуры взрослые проявляют неодинаковые требования и ожидания к содержанию и объему речи ребенка. Экономический фактор не учитывается в нашем исследовании, но стоит отметить, что наибольшее количество работ по изучению социоэкономического и социокультурного статуса связано именно с ним (например, [Hoff-Ginsberg 1998]). Фактор места проживания учитывается в исследовании Л. С. Русановой [Русанова 2017], сравнивавшей речевое развитие детей в зависимости от места проживания (город или село). Автор учитывает социокультурный статус семьи (обращая внимание и на фактор уровня дохода, т. е. экономический аспект) и приходит к выводу, что для речи сельских родителей часто характерны лексическое однообразие и синтаксическая простота речи, а семьи, проживающие в городе, проводят со своими детьми больше времени, чем сельские, что, и по другим данным [Хачатрян, Кабанова 2013], оказывает значительное влияние на речевое развитие ребенка.

Одной из наиболее изученных связей является зависимость быстрого речевого и когнитивного развития детей от образовательного фактора, точнее, от высокого уровня образования родителя [Miller, Cho, Bracey 2005]. Такая корреляция объясняется более сложным и разнообразным инпутом родителей, а также высоким семейным приоритетом познавательной активности. Влияние образовательного статуса родителей как одного из компонентов социокультурного статуса на ребенка дошкольного возраста отмечается также

Л. С. Русановой [Русанова 2017]¹¹, изучавшей различные аспекты связи социально-психологических особенностей семьи и речевого развития детей из городских и сельских семей, имеющих и не имеющих сиблингов. Так, согласно данным, полученным исследователем, «достаточным» (термин Л. С. Русановой – *T. T.*) лексиконом и правильным грамматическим строем речи, ее связностью характеризовались дети 5–6 лет из семей, где родители обладали высшим образованием и высоким социокультурным статусом, поскольку они чаще использовали в общении с ребенком сложные языковые конструкции. У детей того же возраста из семей с низким социокультурным статусом в речи отмечались неграмотные формы слов.

Обратимся непосредственно к особенностям развития речи, которые могут объясняться социокультурным статусом семьи, определяемым только образовательным статусом и культурным уровнем родителей ребенка.

В речи детей из семей с низким социокультурным статусом выделяются следующие особенности: лучшее, чем у детей из семей с высоким социокультурным статусом, знакомство с ненормативной лексикой, большее, чем у детей из семей с высоким социокультурным статусом, количество неправильных форм слов и случаев неправильной постановки ударения в речи [Доброва 2018a]. В свою очередь, для детей из семей с высоким социокультурным статусом характерен более богатый лексикон, поскольку таким детям родители читают чаще, а инпут этих детей разнообразнее [там же].

Результаты исследования А. А. Бондаренко [Бондаренко 2011] говорят о том, что в речи детей из семей с высоким социокультурным статусом существует большое количество разных словообразовательных моделей, а также бóльшая склонность к языковому творчеству и в целом более

¹¹ Ряд результатов исследования Л. С. Русановой [Русанова 2017] подтвердился в работе Г. Р. Добровой [Доброва 2018a].

креативное отношение к языку. Высокий уровень развития речи детей из семей с высоким социокультурным статусом объясняется грамотностью речи родителей, более частым, чем в семьях с низким социокультурным статусом, поощрением словотворчества, играми с языком, чтением детям и др. [там же]. Такой фактор, как чтение и его частота, является особенно значимым, поскольку снижает влияние низкого социокультурного статуса семьи на речевое развитие ребенка [Русанова 2017], а частота чтения детям книг напрямую связана с социокультурным статусом семьи¹².

Остановимся подробнее на результатах исследований, проведенных Е. А. Старовской [Старовская 1995] и Е. В. Демишиной [Демишина 2007] с целью выявления особенностей речевого развития детей в зависимости от социокультурного статуса семьи. Эти два исследования представляют интерес для нашей работы, поскольку в них изучалось влияние именно социокультурного (а не социоэкономического) статуса на особенности развития речи ребенка. По данным Е. А. Старовской [Старовская 1995], дети из семей с низким социокультурным статусом использовали в речи ненормативные формы слов. При этом для речи детей из семей с высоким социокультурным статусом было характерно не только отсутствие таких неверных форм, но и внимание к этим формам в инпуте. Кроме того, для детей из интеллигентных семей оказалось типичным повышенное внимание к оттенкам значений слов, что может проявляться в исправлениях и «протестах». Более частотное построение сложных (в том числе сложноподчиненных) предложений оказалось свойственно также детям из семей с высоким социокультурным статусом. Заметим, что социокультурный

¹² Обращаясь к такому фактору, как экономический статус семьи, следует отметить, что в семьях с низким уровнем дохода меньшее количество книг, а родители читают их детям намного реже [Бедность и развитие ребенка... 2015]; кроме того, образовательный фактор также играет большую роль: родители с высшим образованием читают детям чаще, а со средним – смотрят вместе с детьми телепередачи [Собкин 2002].

статус семьи ребенка оказывает влияние и на другие, менее очевидные аспекты. Одной из таких особенностей являются интересы детей, отражающиеся и в лексическом наполнении высказываний: слова *купить*, *покупать* часто встречаются в лексиконе детей из неинтеллигентных семей [там же]. Социокультурный статус семьи оказывает влияние и на такой аспект речевого развития, как восприятие детьми фразеологизированных выражений: дети из семей с высоким социокультурным статусом понимают значение цельного выражения и способны формулировать его, а дети из семей с низким социокультурным статусом молчат, а при переформулировании вопроса воспитателем отвечают неверно; такая же связь наблюдается и при восприятии полисемии детьми из семей с разным социокультурным статусом [там же].

Рассмотрим некоторые результаты исследования Е. В. Демишиной [Демишина 2007]. В задании, где предполагалось создание слов с помощью суффиксации, у детей из семей с высоким социокультурным статусом было больше правильных ответов [там же]. При этом дети из семей с высоким социокультурным статусом при незнании ответа использовали тактику¹³ «выкручивания» (термин Г. Р. Добровой, например, [Доброва 2018а: 157]), что может являться подтверждением более активного отношения к языку. В задании на префиксацию (детям предлагалось образовать однокоренной глагол совершенного вида; согласно условиям задания это должна была быть перфектная пара, но дети образовывали ее не всегда) и на сложение основ

¹³ Несмотря на то что Г. Р. Добровой [Доброва 2018а] такое речевое поведение ребенка названо «стратегией выкручивания», в нашем исследовании предлагается использовать для данного явления термин «тактика». Отметим, что для целей нашей работы такое уточнение термина позволит избежать «терминологической неопределенности» и смешения с понятием «стратегия освоения языка». Кроме того, позволим себе отметить, что тактика «выкручивания» является одним из проявлений стратегии освоения языка детьми из семей с высоким социокультурным статусом (чаще характерна именно для ребенка из семьи с высоким социокультурным статусом, чем с низким), т. е. представляет собой конкретные *реализации* стратегий, менее «глобальные» и «глубокие» по сравнению со стратегиями.

(детям предлагалось дополнить предложения типа «Если у зайца длинные уши, то он называется... длинноухим» [Демишина 2007: 71]) дети из семей с высоким социокультурным статусом показывали лучшие результаты. В задании на формообразование имен существительных дети должны были выбрать правильную форму существительных во множественном числе родительного падежа; дети из семей с высоким социокультурным статусом оказались лучше знакомы с нормой. В задании на образование действительных причастий по образцу ожидаемо не было получено «хороших» результатов даже от детей пяти лет, поскольку эта форма усваивается детьми позднее. Если дети пяти лет из семей с низким социокультурным статусом отказывались дать ответ в 48,8% случаев, то дети того же возраста из семей с противоположным социокультурным статусом – в 73,8%, а дети из семей с низким социокультурным статусом (более половины детей) давали ответы только ради того, чтобы выполнить задание, в отличие от детей из семей с высоким социокультурным статусом [там же]. В задании, которое было связано с несклоняемыми существительными, дети из семей с высоким социокультурным статусом снова показали лучшие результаты. Подобная тенденция была отмечена и в задании, где дети должны были образовать верную форму разноспрягаемого глагола *бежать* (третье лицо, множественное число, настоящее время, т. е. бегут, но не *бежат), а также в задании, где детям было предложено образовать формы повелительного наклонения, и в задании, где дети должны были образовать названия детенышей животных [там же: 67].

Таким образом, Е. А. Старовской [Старовская 1995] и Е. В. Демишиной [Демишина 2007] были получены важные результаты, подтверждающие, что социокультурный статус семьи оказывает существенное влияние на различные стороны освоения языка.

Итак, в настоящее время термин «социокультурный статус семьи» используется не всеми исследователями. В нашей работе под социокультурным статусом понимается культурный и социальный уровень семьи, в которой воспитывается ребенок.

Описанные в параграфе факты, подтверждающие зависимость речевого развития ребенка от ряда компонентов и факторов, из которых складывается социокультурный статус семьи, представляют собой, скорее, тенденцию, а не закономерность. Следует также учитывать индивидуальные особенности ребенка и семьи. Культурный компонент социокультурного статуса семьи оказывает влияние на вариативность речевого онтогенеза ребенка, но не на фундаментальные этапы освоения языка; при изучении данного компонента следует учитывать, что в разных культурах взрослые могут предъявлять неодинаковые требования к речевому развитию ребенка.

В целом дети из семей с высоким социокультурным статусом обладают лучшими показателями речевого развития, чем дети из семей с низким статусом; речь детей из семей первого «типа» характеризуется бóльшей склонностью к лингвокреативности и в целом более творческим отношением к языку.

2.5. Языковая рефлексия и другие проявления метаязыковой деятельности детей в аспекте общих стратегий освоения языка

Утверждение о том, что «степень склонности к рефлексии (языковой рефлексии. – Т. Т.) у разных детей (и взрослых) различна» [Алпатов 2017: 811], подтверждается в исследовании [Бондаренко 2011]. Г. В. Бабина и Н. Ю. Шарипова [Бабина, Шарипова 2012] также отмечают, что каждый человек способен к метаязыковой рефлексии, но в разной степени, что возможность реализаций метаязыковых рефлексий различна.

Хотя вопрос о склонности к языковой рефлексии и метаязыковой деятельности детей с различными стратегиями освоения языка остается сегодня малоизученным, существует ряд исследований, в которых описаны некоторые из таких особенностей.

Различия в склонности к языковой рефлексии могут быть связаны и с проблемами в речевом развитии ребенка. Так, например, А. М. Нипполд и С. Фэй [Nippold, Fey 1983] выдвинули гипотезу о том, что дети, которые в дошкольном возрасте испытывали трудности в овладении языком, могут в более позднее время испытывать трудности с образными аспектами языка. Отмечается [Kamhi 1987], что дети с проблемами в речевом развитии намного реже «играют» с языком.

Вариативность детской языковой рефлексии проявляется уже на самом «низком» уровне размышлений о языке – в метаязыковой деятельности, а характер ее проявлений зависит от нескольких факторов.

Рассмотрим различия в детской языковой рефлексии и других проявлениях метаязыковой деятельности, которые связаны с высоким или низким социокультурным статусом семьи. Согласно результатам исследования А. А. Бондаренко [Бондаренко 2011], так называемая «стратегия «выкручивания» (стратегия речевого поведения) характерна для ребенка в случае, когда он не знает лексической единицы, ожидаемой в ответ/не может извлечь слово из своего ментального лексикона и «выкручивается», используя иные средства языка) оказалась типичной в большинстве случаев для детей из семей с высоким социокультурным статусом; также выяснилось, что у таких детей в речи гораздо больше инноваций, чем у детей из семей с низким социокультурным статусом. Отмечается [Доброва 2012а], что в процессе наблюдений за спонтанной речью детей выяснилось следующее: «языковой протест» (термин Г. Р. Добровой), то есть «протест против нелогичностей языковой системы или же против того, что представляется им (детям. – Т. Т.)

такой нелогичностью» [там же: 187], свойственен детям со склонностью к рассуждениям о языке и детям из семей с высоким социокультурным статусом.

Результаты исследования Н. Н. Гридасовой [Гридасова 2011] подтверждают влияние социокультурного статуса семьи и грамотности инпута, получаемого ребенком, на способность детей к метаязыковой деятельности и языковой рефлексии. Н. Н. Гридасова [там же] изучала влияние грамотности речи воспитателей на речь детей среднего дошкольного возраста из семей в основном с высоким и средним социокультурным статусом, посещающих один из детских садов Санкт-Петербурга. Если в речи воспитателей двух групп было большое количество речевых ошибок (например, употребление форм **покласть*, **здесь* и др. [там же: 45]), а их культурный уровень, по результатам анкетирования Н. Н. Гридасовой, оказался низким, то в третьей группе у воспитателей не было обнаружено речевых ошибок, а их культурный уровень оказался высоким. Исследование включало в себя два задания. В первом дети должны были отвечать на вопросы, в ответах на которые предполагалась возможность использования детьми малограмотных или неграмотных форм, зафиксированных в речи воспитателей двух групп с низким уровнем культуры и неграмотной речью (Например: на вопрос *Что Кана делает?* дети могли ответить **залазает* или *залезает* [там же: 41]). В результате в группах воспитателей с низким культурным уровнем, не владеющих нормами русского литературного языка, средний процент повторения ошибок воспитателя составил 73,6%, а в группе, где работали воспитатели с грамотной речью и высоким культурным уровнем, – всего 15,9% [там же: 43]. Целью второго задания было установить, какое влияние оказывает малограмотный инпут воспитателей на способность ребенка к опознаванию и исправлению речевых ошибок других людей. Для этого ребенку предлагалось поучаствовать в диалоге двух игровых

персонажей, один из которых (за которого говорил экспериментатор) допускал в своих репликах речевые ошибки, зафиксированные в речи воспитателей двух групп, и другие, наиболее частотные в малограмотной речи. Ребенок должен был найти и исправить эти ошибки. Оказалось, что дети, посещающие две группы, в которых работали воспитатели, не владеющие нормами русского литературного языка, исправляли в среднем 25% ошибок, а дети из групп, где работали грамотные воспитатели, – 59%.

Для целей нашего исследования наиболее значимыми оказываются результаты второго эксперимента, подтверждающие, что инпут оказывает большое влияние на способности детей к нахождению и исправлению речевых ошибок окружающих, а значит – и на способности ребенка к анализу [Гридасова 2011]. Считаем важным отметить, что исследование Н. Н. Гридасовой касалось только воспитателей, проводящих не такое большое количество времени с детьми, как проводят родители, из чего можно сделать предположение, что инпут, получаемый ребенком в семье, оказывает, скорее всего, еще большее влияние на способность детей к метаязыковой деятельности и языковой рефлексии.

М. С. Овсейцева анализирует примеры языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности из спонтанной речи девочки Дарьи, подчеркивая, что именно речевое поведение окружающих ребенка взрослых позволяет развивать у детей внимательность к языку, а также побуждает ребенка к метаязыковой и лингвокреативной деятельности [Овсейцева 2015]. При этом взрослый должен обращать внимание на ошибки в речи детей и исправлять их [там же].

Обращаясь к проблеме влияния социокультурного статуса семьи на языковую рефлексию и другие проявления метаязыковой деятельности, следует подробнее остановиться на исследовании А. А. Бондаренко [Бондаренко 2011]. К важным результатам кандидатской диссертации автора

следует отнести вывод о том, что количество слово- и формообразовательных инноваций в период от 4 до 5 лет у детей из семей с разным социокультурным статусом различно. Так, у детей из семей с высоким социокультурным статусом количество таких инноваций в этом возрасте остается примерно на одном и том же уровне, а у детей из неинтеллигентных семей – снижается, и это различие является статистически значимым. Г. Р. Доброва [Доброва 2018a] связывает такую тенденцию с особенностями инпута в семьях с низким социокультурным статусом. Взрослые в таких семьях негативно относятся к инновациям, которые конструируют дети, а также сами обладают меньшей лингвокреативностью, чем взрослые из семей с высоким социокультурным статусом [там же]. Негативные реакции взрослых на инновации приводят к тому, что дети, по мнению автора, опасаются произносить те слова, которые могут не соответствовать узусу. В семьях с высоким социокультурным статусом взрослые ведут себя иначе, поощряя инновации в речи детей (например, играют с детьми в языковые игры). Благодаря этому количество словообразовательных инноваций у детей из таких семей не снижается к пяти годам, в отличие от количества инноваций у детей из семей с низким социокультурным статусом.

Еще одно исследование с целью проверки существования связи между склонностью к лингвокреативности и социокультурным статусом семьи ребенка было проведено Д. М. Соколовой [Соколова 2017]. Исследование состояло из серии экспериментальных заданий для детей от 4,9 до 5,9. (подробнее об этом [там же: 32-34]). В результате было установлено, что дети из семей с высоким социокультурным статусом обладали намного большей склонностью к лингвокреативности, чем дети из семей с низким социокультурным статусом.

На особенности языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности детей оказывают значительное влияние

референциальная и экспрессивная стратегии. Референциальные дети, согласно результатам исследования Г. Р. Добровой [Доброва 2009: 62], являются почти в 6 с половиной раз более склонными к окказиональному слово- и формообразованию, чем экспрессивные; окказионализмы референциальных детей носят более системный и регулярный характер. Эти данные подтверждаются результатами исследований [Воробьева 2017б] и [Бондаренко 2011]. Так, А. А. Бондаренко было установлено, что для референциальных детей (в отличие от экспрессивных) характерно образование большего количества формообразовательных и словообразовательных инноваций.

В исследовании [Воробьева 2017б] изучались инновации экспрессивных и референциальных детей. Анализ словообразования в серии экспериментов, проведенных нами, подтверждает, что референциальные дети более склонны к образованию инноваций: по итогам трех заданий референциальные дети сконструировали 43 инновации, а экспрессивные дети – только 16.

В другом исследовании [Воробьева 2017а] на основе дневников речевого развития Жени Гвоздева и Лизы Елисеевой, двух референциальных детей, проводился анализ языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности. Результаты исследования показали, что языковая рефлексия и другие проявления метаязыковой деятельности, обнаруженные и у Лизы, и у Жени, и относящиеся к одним и тем же разновидностям метаязыковой деятельности, могут быть необходимы для успешной коммуникации с окружающими, а также критической оценки своей речи и речи окружающих. Анализ языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности, обнаруженных только у мальчика по сравнению с девочкой, позволяет предположить, что для Жени как для мальчика характерна «дифференцирующая» метаязыковая деятельность и в том числе языковая рефлексия – стремление к разделению, разграничению в

рассуждениях. Для Лизы оказались характерны «генерализирующие» метаязыковая деятельность и в том числе языковая рефлексия, а также стремление к обобщению различных языковых фактов. Общность языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности Лизы и Жени, по-видимому, может быть обусловлена типологическим сходством (референциальные дети), а различное – полом детей, что подтверждает точку зрения Г. Р. Добровой [Доброва 2012а]: проявления метаязыковой деятельности характерны не для всех детей в полной мере и зависят от их «групповой» принадлежности» (референциальный или экспрессивный ребенок, мальчик или девочка, ребенок из семьи с высоким или низким социокультурным статусом).

Кроме того, гендерный аспект, по-видимому, также оказывает влияние на количество продуцируемых детьми инноваций: в исследовании [Воробьева 2017б] девочки сконструировали в трех заданиях инноваций в 1,6 раз больше, чем мальчики. При этом экспрессивные мальчики конструировали инновации в большем количестве, чем экспрессивные девочки (больше в 4,3 раза): 13 инноваций у мальчиков и всего 3 – у девочек.

Связь особенностей рассуждений о языке и гендера ребенка изучалась также М. Ю. Бужигеевой [Бужигеева 2005]. В исследовании детям старшего дошкольного возраста предлагалось перевести с выдуманного «языка» несколько предложений и объяснить их значение: «Сяпала калуша с калушатами по напушке», «Глокая куздра булданула бокренка» и др. В результате в данном задании многие дети отказывались отвечать, поясняя: «Не знаю; не понимаю, о чем говорят». Интересным оказалось то, что девочки чаще, чем мальчики, отказывались отвечать (мальчиков, выполнивших это задание, было более чем в два раза больше, чем девочек), но «характер представляемых образов и возможных действий оказался достаточно ограниченным» [там же: 136]. Поскольку в работе М. Ю. Бужигеевой не

ставилось цели выявить экспрессивную или референциальную стратегию освоения языка, дать однозначный ответ на вопрос о том, почему автором были получены подобные результаты, сложно. Позволим себе предположить, что подобные результаты могут быть связаны как с теми или иными особенностями проведения эксперимента, так и с социокультурным статусом семей девочек и мальчиков, а также, возможно, с тем, что часть детей – «бывшие» референциальные или экспрессивные дети.

На основании описанных в работе В. К. Харченко [Харченко 2013] диалогов двух братьев автором предполагается, что наличие старшего сиблинга может оказывать положительное влияние на развитие метаязыковой деятельности и, в частности, языковой рефлексии. Автор связывает это с тем, что речь младшего брата в диаде заставляла задумываться старшего о языке вообще, т. е. стимулировала к метаязыковой деятельности и в том числе к языковой рефлексии, «его [старшего брата. – Т. Т.]. метаязыковая деятельность ежедневно активизируется ошибками «друга, данного природой» [младшего брата. – Т. Т.]» [там же: 308]. Подобное утверждение требует дальнейшей проверки в экспериментальном исследовании, поскольку может оказаться индивидуальной особенностью данной сиблинговой пары. Кроме того, представляется, что такое исследование должно учитывать также пол младших и старших сиблингов (старшая девочка, младший мальчик; старший мальчик, младшая девочка; старшая девочка, младшая девочка; старший мальчик, младший мальчик).

Различия в разновидностях языковой рефлексии и метаязыковой деятельности, а также в их особенностях могут быть связаны и с количеством осваиваемых ребенком языков [Унарова 2021; Чиршева 2000]. По данным авторов, у билингвальных детей по сравнению с монолингвами фиксируется более высокий уровень языковой рефлексии, а также других проявлений метаязыковой активности. Исследователи связывают это с тем, что

билингвизм в раннем возрасте, а также билингвальное обучение стимулируют когнитивное развитие ребенка. Кроме того, билингвизм не только побуждает языковую личность к рассуждениям о языке и его функциях, но и повышает внимательность к особенностям и структуре языка [Габдулхаков, Гареева, Гарифуллина 2012]. Результаты экспериментального исследования В. Я. Унаровой [Унарова 2021], посвященного изучению особенностей метаязыковых умений билингвальных детей первого и второго класса, подтверждают, что в таких умениях билингвы превосходят своих сверстников-монолингвов; кроме того, для билингвов в отличие от монолингвов оказываются характерными переключение кода (codeswitching) и перевод (translation).

Итак, исследователи отмечают у детей различную склонность к количеству и видам проявлений рассуждений о языке. Несмотря на то, что в целом проблема склонности детей с различными стратегиями освоения языка к рассуждениям о языке сегодня практически не изучена, исследователями уже выделяются отдельные особенности языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности, характерные для детей для детей, следующих различными путями при освоении языка. Так, установлено, что особенности рассуждений о языке могут быть связаны с социокультурным статусом семьи, инпутом, получаемым ребенком, референциальностью или экспрессивностью ребенка, а также его полом и количеством осваиваемых языков (монолингвальностью или билингвальностью).

Тем не менее проблема особенностей языковой рефлексии и метаязыковой деятельности детей с различными стратегиями освоения языка находится сегодня на начальном этапе изучения как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике и требует дальнейшего исследования.

Выводы по главе II

Итак, многими исследователями, как отечественными, так и зарубежными, отмечалось, что такие факторы, как социокультурный и социоэкономический статус семьи, экспрессивность или референциальность ребенка, а также пол ребенка оказывают в той или иной степени влияние на различные аспекты речевого онтогенеза детей. Соглашаясь с Г. Р. Добровой, предполагаем, что в онтолингвистике по степени влияния на речевое развитие ребенка эти факторы можно расположить в следующем порядке от самого значимого к оказывающему наименьшее влияние по сравнению с остальными: референциальность или экспрессивность ребенка, биологический пол ребенка, социокультурный статус семьи ребенка, наличие или отсутствие сиблинга (с разницей в возрасте до четырех лет с учетом соответствия или несоответствия биологического пола детей). Такая иерархия объясняется тем, что наиболее важные факторы (экспрессивность или референциальность, пол ребенка) закладываются в ребенке от природы, следовательно, не могут (или могут в меньшей степени, если речь идет о референциальности или экспрессивности) корректироваться, а последние два являются экзогенными, в связи с чем оказывающими в большинстве случаев меньшее влияние и корректирующимися в большей степени.

При изучении влияния этих факторов на речевое развитие ребенка следует учитывать комплексное воздействие данных показателей, т. е. их сочетание, при котором все имеющиеся факторы могут оказывать как исключительно положительное или отрицательное воздействие, так и частично нивелировать друг друга в зависимости от их сочетания.

Несмотря на имеющееся сегодня как в зарубежной, так и в отечественной науке небольшое количество исследований, посвященных влиянию данных факторов на метаязыковую деятельность ребенка, уже существуют некоторые данные о взаимосвязи этих явлений. Таким образом,

дальнейшее изучение такой зависимости является важным и позволит обнаружить новые аспекты вариативности речевого онтогенеза, а также даст возможность педагогам и другим специалистам, работающим с детьми, более комплексно подходить к дифференцированной работе с детьми с учетом всех факторов вариативности речевого развития.

ГЛАВА III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ

3.1. Анализ спонтанной речи детей

С целью выявить тенденции в особенностях языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка (мальчиков и девочек, экспрессивных и референциальных детей, детей из семей с высоким социокультурным статусом (далее – ВСС) нами были проанализированы материалы спонтанной речи таких детей; в этих материалах нами были выявлены языковая рефлексия и другие проявления метаязыковой деятельности. В рамках данной части нашего исследования проводилось сопоставление языковой рефлексии мальчиков и девочек, а также экспрессивных и референциальных детей. Сравнительный анализ языковой рефлексии детей из семей с ВСС и детей из семей с низким социокультурным статусом (далее – НСС) не проводился, поскольку дневниковых записей детей из семей второго типа практически не существует; в связи с этим был проведен анализ записей спонтанной речи детей только одной группы – детей из семей с ВСС.

Дневники речевого развития, а также видео- и аудиозаписи речи детей не позволяют однозначно утверждать, что у ребенка отсутствует та или иная разновидность рассуждений о языке. Родители или исследователи, делающие записи, могут не отметить тот или иной языковой факт или не обратить на него внимания. Кроме того, отмеченные в дневниках рассуждения о языке могут быть на момент их описания или фиксации уже не первыми такими проявлениями у конкретного ребенка. Тем не менее подобные записи речи

детей позволяют в рамках нашего исследования сделать вывод о том, что у данного ребенка однозначно имеется то или иное проявление языковой рефлексии. Дневники, рассматриваемые нами, нельзя назвать равнозначными в связи с неодинаковой их подробностью и неодинаковыми возрастными промежутками, которые дневники охватывают. Тем не менее, сравнение даже неравнозначных дневников позволяет выявить определённые тенденции и особенности, «направленность» рассуждений ребенка о языке (при этом, безусловно, сопоставлять количество тех или иных фактов нельзя).

Материалы спонтанной речи, содержащие детские рассуждения о языке 18 детей:

а) 12 опубликованных источников: дневник речевого развития сына А. Н. Гвоздева Жени (1,8,23–5,6) [Гвоздев 2005], Алёши Д. (2,0–5,0) [Доброва 2017, Доброва 2018а, 2018б, Детская речь...1993], дневники Алёши (3,0–5,6,13) и Лени Г. (1,11,21–5,6) [Головёнкина 2001], дневники речевого развития Льва и Жени Х. [Харченко 2012], дневники Миши Т. (2,6–5,6,12) [Детская речь...1993], Лизы Е. (2,0,17-5,0) из [Дети о языке... 2022; Елисеева 2008, 2015б, 2017а, 2017б],

б) неопубликованные материалы из Фонда данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена (796 стр. дневниковых записей речи детей, 229 фрагментов расшифровок речи детей): дневники Вани Я. (31 стр.), Филиппа С. (0,11,9–5,3,27) (9 стр.), Вари П. (1,5–2,11) (228 стр.), Миши М. (2–2,9,22) (8 стр.), Вити О. (1,8–4,8,29) (252 стр.), Насти Н. (1,6–4,3,20) (75 стр.), Оли М. (1,5–4,1,26) (55 стр.), Ани С. (1,6–3,5,27) (66 стр.), Аси П. (2,1–5,6, при этом с 4,11 до 5,5 записи отсутствуют) (19 стр.), Алисы Н. (1,6–2,10) (50 стр.), личные записи матери Алёши Д. (3 стр.), расшифровки аудиозаписей Вани Я. (135 фрагментов), Филиппа С. (диалоги с мамой (9 фрагментов) и расшифровки аудио- и видеозаписей Вити О. (85 фрагментов).

В случае, если в Главе источник записей спонтанной речи после того или иного примера из детской речи не приводится, им следует считать Фонд данных детской речи НИЛ онтолингвистики РГПУ им. А.И. Герцена.

Экспрессивность и референциальность детей, чьи дневники и расшифровки записей речи анализируются нами, не определялись нами самостоятельно; выводы о той или иной стратегии освоения языка у каждого из детей были сделаны на основании уже имеющихся работ. Так, согласно работам [Бондаренко 2011; Елисеева 2015б], Ваня Я., Филипп С. – экспрессивные дети, Женя Г., Варя П., Алёша Д. – референциальные. Выводы о принадлежности детей к семьям с ВСС были сделаны нами на основе информации о взрослых, которые вели дневники. Так, у Лизы Е. мать – филолог, кандидат филологических наук, отец – библиограф [Дети о языке... 2022; Елисеева 2015б], у Миши Т. мать – театральная художница, бабушка – филолог-германист, дедушка – конструктор, прабабушка – врач [Детская речь... 1993], у Льва Х. и Жени Х. бабушка, которая вела дневник, – филолог, доктор филологических наук [Харченко 2012].

3.1.1. Различия в языковой рефлексии референциальных и экспрессивных детей (на материалах спонтанной речи)

С целью выявить тенденции в особенностях языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка нами были проанализированы материалы спонтанной речи детей, содержащие языковую рефлексивность и другие проявления метаязыковой деятельности. В результате анализа материалов такого типа представляется допустимым только обозначить те или иные тенденции, связанные с детскими рассуждениями о языке, поскольку проанализированное количество материалов спонтанной речи не позволяет сделать однозначные выводы (для получения выводов такого типа тенденции,

выявленные в результате данного исследования, должны быть проверены в онтолингвистическом эксперименте).

Рассмотрим языковую рефлексию детей с экспрессивной и референциальной стратегиями, в первую очередь описав наиболее характерные (с точки зрения их количества – встречаемости в материалах спонтанной речи) для детей с данными стратегиями освоения языка разновидности словесно эксплицированных рассуждений о языке.

Типичным для всех референциальных детей, материалы речи которых нами были рассмотрены, а также не в полной мере для экспрессивного Вани, оказалось комментирование (спонтанное и по просьбе взрослого) созданных ребенком инноваций; такие пояснения подтверждают понимание ребенком того, что его инновация может быть непонятна собеседнику. У трех референциальных детей таких рассуждений о языке было обнаружено несколько больше, чем у экспрессивного мальчика (22 комментария у референциальных и 3 у экспрессивного Вани, у экспрессивного Филиппа – ни одного); кроме того, у референциальных детей такие комментарии словесно выражались уже около 2,2, а у экспрессивного Вани – примерно с 3,4. Приведем примеры из речи референциального Жени Г. в 2,4,13: «Это постелилка. Надо постелить. Называет так ножной коврик» [Гвоздев 2005: 85] и экспрессивного Вани Я. в 4,0,12: «Он глупчун, глупый еще» (Ваня о младшем брате; ср. с *драчун, бегун, крикун* и др.).

Сопоставим толкования детьми слов, существующих в языке; у референциальных детей было обнаружено 15 (спонтанных и по просьбе взрослого) толкований, а у экспрессивного Вани – только два (и оба были вызваны вопросами взрослого), у экспрессивного Филиппа – не обнаружено ни одного.

В 3,2 Алёша Д. спонтанно формулирует толкование слова «луна», которое, как представляется, можно отнести с учетом возраста мальчика к

близким к словарным с точки зрения его формы и структуры: «Луна – это солнце, от которого отрезали кусочек и ножки» (ножками ребенок называет лучи солнца. – Т. Т.) [Детская речь... 1993: 10]. Ваня в значительно более старшем, чем Алёша и другие референциальные дети, возрасте (в 4,7,7), неудачно пытается спонтанно (единственный раз, по данным дневниковых записей) дать определение слову *разбойники*, опираясь в своем толковании не на ядерную, а на факультативную сему: «Разбойники – которые едят уток». Таким образом, способность толковать слова оказывается характерной преимущественно для референциальных детей, а не для экспрессивных, что подтверждается как качеством таких толкований, так и их количеством: толкования двух типов (инициированных собеседником ребенка, а также самим ребенком) были обнаружены в основном у референциальных детей.

В процессе освоения грамматики языковая рефлексия, связанная с данной областью языка, наблюдается у референциальных детей (11 высказываний) и у экспрессивного Вани (3 высказывания) (у экспрессивного Филиппа – ни одного высказывания). Тем не менее у референциальных детей рассуждения о языке такого типа качественно эволюционируют: вербализованные размышления референциальных детей о грамматике становятся все более сложными и разноплановыми, с возрастом все больше словесно «развертываются», начинают включать в себя различные аргументы, пояснения, комментарии и т. п. У экспрессивного Вани наблюдается обратное: языковая рефлексия мальчика как бы застывает на этапе простейших, практически не выраженных словесно рассуждений о языке, не разворачиваясь в дальнейшем вербально; кроме того, количество языковых явлений, которые вызывали бы у Вани желание их комментировать, невелико.

Приведем в подтверждение данных тезисов несколько примеров рассуждений о языке экспрессивных и референциальных детей. Если в 3,4,21 экспрессивный Ваня рассуждает о такой характеристике глагольной формы,

как грамматический род («Она превратилась. (Ваня подчеркивает окончание.). Она же девочка»), то Варя в более раннем, чем Ваня, возрасте (в 2,9) пытается осмыслить более сложное явление, уже понимая, что определительные местоимения должны быть согласованы с существительным в роде («Папа: "Против молодца и сам овца". Варя: Нет, сама овца. Ведь овца же женщина! Зачем ты так сказал?»).

В отличие от экспрессивных детей (у Вани эволюции комментариев о грамматике не наблюдается, а у Филиппа они вообще отсутствуют), объект рефлексии референциальных детей усложняется; например, Алёша в 4,2 рассуждает о сложном явлении – о многозначности предлогов: «А.: Бабуля, а Выборг – на горе? – Б. удивляется вопросу (поскольку А. прекрасно знает, что Выборг – не на горе). – А.: Так ты сказала, что наша дача – под Выборгом (4.2)» [Доброва 2017: 23].

Факты этимологизации слов были обнаружены у всех референциальных детей, а также у экспрессивного Филиппа (всего 11 таких высказываний у референциальных детей, первое отмечается в 2,8; у Филиппа было зафиксировано только одно рассуждение об этимологии слова в 5,2,19, у экспрессивного Вани – ни одного). Тем не менее у Филиппа единственный случай поиска этимологии был зафиксирован в более старшем возрасте, чем первые такие этимологизации у референциальных детей (анализ дневниковых записей, использованных в работе, показал, что этимологизации у референциальных детей обнаруживаются впервые значительно раньше, чем у экспрессивных, и в большем количестве. Так, в 2,8 Варя ищет этимологию слова «песчинка»; неверное предположение девочки вызвано одинаковым звучанием (омофонией) корней: «*Песчинка - это от слова "пицать"» (Ср. с единственной этимологизацией Филиппа в 5,2,19: «*А почему его назвали камин?* (задает сам себе вопрос). И отвечает: *Потому, что он из камней*»).

Однако повторим, что подобная реплика у Филиппа отмечена лишь однажды, в то время как у референциальных детей их много.

Оценивание и комментирование собственных произносительных способностей оказалось типично и для экспрессивного Вани, и для референциальных детей (у Вани было обнаружено 4 таких высказывания, у экспрессивного Филиппа – ни одного, а у референциальных детей – 2). Однако у детей с референциальной стратегией освоения языка такие высказывания были зафиксированы значительно раньше, чем у экспрессивного Вани (у Вани впервые в 2,8,17, а у референциальной Вари уже в 2,1). Приведем примеры: Женя Г. в 2,7,17: «*Не'т, я ни уме'ю ска'лку гъвари'ть*» [Гвоздев 2005: 110], Ваня в 3,1,9 констатирует, что не может вслед за матерью повторить «голубые тракторы»: «Не могу так сказать».

Сопоставление особенностей речи взрослых, эталонной для ребенка, и детей (высказывания о своих особенностях произношения в более младшем возрасте и в момент речи) уже в раннем возрасте у референциальных детей вызывает более развернутые по сравнению с обнаруженными у экспрессивного Вани рассуждения (у Вани было обнаружено два таких высказывания, у экспрессивного Филиппа – ни одного, а у референциальных детей – 4): уже в 2,8 Варя вспоминает: «*Когда я была маленькая, я говорила "бых", а теперь я говорю "был"», а Ваня в 2,10,16 оценивает свои произносительные способности сейчас и в более раннем возрасте менее вербализованно, чем Варя, не проговаривая свой более ранний вариант произношения: «Я теперь лучше говорю: пигвин». Предполагаем, что такие высказывания о своей речи «тогда» и «сейчас» могут наблюдаться у детей, в семьях которых принято обсуждать и сопоставлять речь своего ребенка по тем или иным параметрам (например, фонетический облик слова) «сейчас» и какое-то время назад.

Словесно выраженные попытки определить семантические границы слов были обнаружены у всех референциальных детей (7 высказываний), а также у одного из экспрессивных детей (2 высказывания у Вани). Такие рассуждения могут быть вызваны, например, незнанием ребенком какого-либо лексического значения многозначного слова; у референциальных детей такая разновидность рефлексии (как и другие факты языкового развития) обнаруживается раньше, чем у экспрессивного Вани. Так, если референциальная Варя уже в 2,2 рассуждает о данном явлении применительно к слову «ножка» («У стула не такие ножки, как у меня, не такие»), то экспрессивный Ваня – только в 3,1,23, пытаясь донести до бабушки, что два разных референта называются одинаково (косточка в значении 'семя', уменьшительное к *кость*): «Ваня ест сливу. Ваня: – Я выплюнул косточку. Бабушка: – Угу. (Ваня показывает на косточку на своем пальце.). Ваня: – А это тоже косточка».

У референциального Алёши и у экспрессивного Вани были обнаружены высказывания о сходном звучании слов (по одному у каждого из детей); тем не менее, Алёшин комментарий сформулирован более понятно и чётко, чем Ванин, к тому же, Ванино высказывание зафиксировано в более позднем (по сравнению с Алёшиным) возрасте. Приведем данные высказывания: «Бабушка Вани: – Лосося, кету, сёмгу. Ваня: – Сёмгу? Бабушка Вани: – Да. Ваня: – Как Сёму зовут» (Ваня Я., 4,5,22), рассуждение Алёши: «Люба и Люда... Какие у них похожие названия» [Доброва 2017: 23] (Алёша Д., 4,2).

У референциальных Жени и Алёши в дневниках были зафиксированы случаи языковой игры (всего 3 случая, два у Алёши и один у Жени) (например, Алёша в 2,10 «видит в телевизоре утку. А: Это утка-мама. Помолчал и добавляет лукаво, смотря на мать: Это – утка-галка (маму зовут Галиной, дома – Галка) (очень доволен собой)») и попытка установления семантической границы слова, связанная с обнаружением ребенком в языке явления

омонимии (в 4,5,19 Женя «неожиданно заявляет: “Дядю Мишу-то, как медведь, зовут”. Очевидно, он подметил омонимичность слова “миша, мишка”» [Гвоздев 2005: 255]). Оба мальчика обращают внимание на существование различных вариантов произнесения одного и того же слова (2 высказывания): Алёша: «А.: Папа и мама говорят “только”, а баба – “тока” (3.1)» [Доброва 2017: 22]; ср. с комментарием Жени в 2,10,9: «Мама, Володя “такаля” говорит. Володя, действительно, говорил л мягкое вместо йота» [Гвоздев 2005: 138]).

Рассмотрим разновидности языковой рефлексии, которые были зафиксированы в дневниковых записях только у одного из трех референциальных детей. Поскольку данные проявления рассуждений о языке не были обнаружены хотя бы у двух из трех детей с данной стратегией освоения языка, позволим себе предположить, что такие виды рефлексии могут быть не связаны с экспрессивностью или же референциальностью.

Так, Женя, задумываясь о семантических границах слова, уточняет объем понятия: «Какой большой сад. Да это целый лес называется» (3,8,27) [Гвоздев 2005: 215]. Мальчик считает, что слово «сад» не может быть использовано для описания настолько большого сада, о котором он говорит, слово «лес», с его точки зрения, подходит для этого в большей степени. Женя в диалоге с отцом в 3,9,9 обращает внимание на разную стилистическую окрашенность слов, высказываясь в связи с этим о предпочтительности одного слова другому, но не вербализуя стилистическую мотивировку: «(Помнишь, дядя Миша пришел к нам и сказал: “Я жрать хочу”), – говорит с явной насмешливостью. Потом прибавляет: ... (Зачем он так говорил?). Я: А как надо было сказать? Он: ... (Я есть хочу)» [там же: 218]. Референциальный Алёша в 2,6 почувствовал имеющуюся в русском языке тенденцию к образованию открытых слогов (если произнести несколько раз «ап», получается слово

«папа») и задал матери вопрос об этом «открытии»: «А почему в апе папа сидит?» [Доброва 2017: 21].

Итак, и у детей с референциальной, и у детей с экспрессивной стратегией освоения языка были обнаружены комментарии о значениях созданных детьми словообразовательных инноваций, а также о своих произносительных способностях, толкования существующих в языке слов, рассуждения о различных грамматических явлениях, этимологизации, рассуждения об особенностях речи взрослых и детей, попытки вербализованных размышлений о семантических границах слова, вызванные отсутствием знания одного из значений многозначного слова, а также высказывания о сходном звучании слов.

Только для референциальных детей оказались характерны, по данным спонтанной речи, языковая игра, рассуждения о существовании различных фонетических вариантов слова (в зависимости от того, кто это слово произносит) и рассуждения об омонимах. У одного референциального мальчика было обнаружено высказывание, вызванное обнаружением ребенком имеющейся в русском языке тенденции к образованию открытых слогов, а у другого – уточнение объема понятия (разновидность рассуждений о семантических границах слова) и высказывание о предпочтительности одного слова другому в связи с разной стилистической окрашенностью.

Наличие тех или иных разновидностей языковой рефлексии только в дневнике одного из детей с той или иной стратегией освоения языка может быть связано с двумя факторами: 1) специфика дневника речевого развития (особенности отражаемого материала, подробность и периодичность ведения записей), 2) однократно обнаруженные проявления языковой рефлексии могут оказаться типичными для детей с какими-либо другими стратегиями освоения языка (например, могут быть связаны с экспрессивностью или

референциальностью ребенка, а не с его принадлежностью к семье с высоким или низким социокультурным статусом).

Анализ языковой рефлексии референциальных и экспрессивных детей, проведенный на основе дневниковых записей, позволяет выявить ряд тенденций в особенностях их рассуждений о языке:

1) вербализованные размышления о языке более характерны для референциальных детей, чем для экспрессивных, при этом различные типы таких размышлений обнаруживаются у референциальных детей раньше (после двух лет), чем у экспрессивных (примерно после 2,6); такие рассуждения у референциальных детей более многочисленны и разнообразны;

2) проявления языковой рефлексии одного и того же типа у детей с референциальной стратегией по сравнению с аналогичными проявлениями у экспрессивных детей развиваются по нескольким направлениям: а) увеличивается их развернутость, т. е. степень вербализованности, б) возрастает сложность аргументации, а комментируемые детьми языковые факты становятся более сложными и многоплановыми;

3) языковая рефлексия экспрессивных детей по сравнению с рефлексией референциальных «застывает» на определенной ступени и не продолжает свое развитие, как минимум, до указанного возраста; в случаях комментирования детьми двух типов одного и того же языкового факта степень вербальной развернутости таких комментариев у экспрессивных детей намного меньше, чем у референциальных, а такие высказывания обнаруживаются у экспрессивных детей позднее, чем у референциальных; попытки аргументации своей точки зрения, пояснения к ней оказываются более успешными у референциальных детей;

4) несмотря на то что у детей с экспрессивной стратегией освоения языка проявления языковой рефлексии не единичны, относительно регулярно они

начинают обнаруживаться в более поздний период (у Филиппа с 4,11, у Вани после 3,6).

3.1.2. Различия в языковой рефлексии мальчиков и девочек (на материалах спонтанной речи)

Рассмотрим особенности языковой рефлексии мальчиков и девочек, в первую очередь остановившись на общих для детей двух групп типах рассуждений о языке.

Высказывания о речи «взрослых» и «малышей» (детей более младшего, чем рефлексирующий ребенок, возраста), которые можно было бы однозначно отнести к языковой рефлексии, почти не оказались типичны для детей обеих групп до 5,6 (единственное такое проявление языковой рефлексии было обнаружено у Ани С. в 3,4,26: «Мама, а Ксюшка наша гавалит – Лидия Иванина, Лидия Иванина. Ана ни знает, как нада гавалить ей? Да? Лидия Иванавна!»). Тем не менее в дневниках были обнаружены записи, свидетельствующие об осознании детьми обоих полов (Настя Н., Витя О., Алёша Г.; всего было обнаружено 2 таких проявления у Вити О. (первое – в 2,5,12) и по одному у Насти Н. (в 4,1,16) и Алёши Г. (в 3,5,28) существования различий в речи взрослых и детей; такие высказывания пока еще не вербализованы в полной мере, в связи с чем не относятся нами к языковой рефлексии. Так, в 3,5,28 Алёша Г. исправляет своего младшего брата (2,5), употребившего вместо нормативного (ворона) слово языка нянь (*карр*): «Не карр, а ворона» [Головёнкина 2001: 20], а в значительно более старшем возрасте (в 5,8,21) развернуто комментирует речь взрослого, своей матери: «– Ты неправильно говоришь, как маленькая, “бо-бо”, а надо “больно”» [там же: 69].

Таким образом, полагаем, что к языковой рефлексии о речи взрослых и «малышей» девочки становятся способны раньше, чем мальчики; до возраста начала появления языковой рефлексии такого типа и у мальчиков, и у девочек обнаруживаются другие проявления метаязыковой деятельности (например, имитация речи маленького ребенка), позволяющие предположить, что дети обеих групп осознают существование различий в речи взрослых и детей.

Толкования слов (например, богатырь – «это кто осилает. Змея осилил, и всех осилил» (Ася П., 3,11) оказались характерны для детей обоих полов (Миша Т., Лёня Г., Настя Н., Оля М., Аня С. и Ася П.; у девочек было обнаружено 8 толкований, у мальчиков – 5). При этом у девочек данная разновидность спонтанной языковой рефлексии возникает раньше, чем у мальчиков (у девочек в нашем материале – в 3,3,27, у мальчиков – в 4,3,10). Обращает на себя внимание и следующая особенность толкований детей двух групп: почти все обнаруженные у девочек толкования (кроме двух) в отличие от большинства толкований мальчиков представляется возможным назвать успешными (девочки частично или полностью опираются в процессе толкований слов на внутреннюю форму слова, например, Ася П. в 5,6: «Большевик — значит самый большой»). Таким образом, использование чаще девочками по сравнению с мальчиками данной тактики (у девочек 6 толкований с опорой на внутреннюю форму слова, у мальчиков – одно; без опоры – у девочек – 2, у мальчиков – 4) позволяет выдвинуть гипотезу о том, что девочки больше, чем мальчики, предрасположены к морфемному членению слов и к поиску внутренней формы слова.

Толкования собственных словообразовательных инноваций были обнаружены в записях речи детей обеих групп (Миша Т., Алёша Г., Лёня Г., Витя О., Настя Н., Оля М. и Ася П.; у девочек 9 комментариев, все с опорой на внутреннюю форму слова, а у мальчиков – 7, из них 6 с опорой на внутреннюю форму слова); как толкования существующих в языке слов, первые пояснения

к собственным инновациям отмечаются в исследуемом материале у девочек раньше (с 3,6,3), чем у мальчиков (с 3,9,26). Примером такого толкования является высказывание Оли М. в 3,11,25 о фантике от конфеты, которым она накрыла деталь конструктора: «Оля: – *Это у меня накрывка такая*. Взрослый: – Что за "накрывка"? Оля: – *Ну, ней можно всё накрывать*».

Простейшие шутки оказались характерны практически для всех мальчиков и девочек, чьи дневники были нами проанализированы (Лёня Г., Алёша Г., Алиса Н., Настя Н., Аня С., Витя О., всего 3 шутки у девочек и 4 – у мальчиков), например: «Хлопнула себя по попе и смеется: “Попе дала по попе!”» (Настя Н., 3,5,30); при этом у мальчиков (в 2,7,16) шутки были обнаружены несколько раньше, чем у девочек (в 2,9).

Высказывания, вызванные осмыслением детьми семантических границ слов, а именно вопросы и комментарии о полисемии, были зафиксированы только у Насти Н. и у Ани С. в 3,2,1 и в 3,3,1. Например, непонимание Настей в 3,5,19 того, что ее мать использовала глагол *дышать* в переносном значении, подталкивает Настю к протесту с аргументацией: «Настя: – Почему мы без станисек (штанишек) спим? Мама: – Чтобы попа дышала. Настя смеется: – Попа не дысит (дышит), у нее нету рота». Самые первые попытки рассуждений о языке такого типа отнесены нами не к языковой рефлексии, а к другим проявлениям метаязыковой деятельности в связи с их недостаточной вербализованностью.

Поиск этимологии, интерес к ней были обнаружены не у всех детей (только у Миши Т., Ани С., Аси П.; всего 5 этимологизаций у мальчика и 2 – у девочек); у девочек первые попытки этимологизации были обнаружены несколько позднее (в 3,3,27), чем у мальчиков (в 3,0,3). Приведем один из примеров: Ася П. в 4,10 сама себе задает вопрос об этимологии слова «раздевалка», находит ее и рассуждает о нелогичности такого названия: «*А

почему назвали "раздевалка"? * <...> - *Потому что там раздеваются. А там и одеваются. Почему не "одевалка"?*».

У Миши М., Алёши Г. и Насти Н. были зафиксированы высказывания, свидетельствующие о внимании детей к словообразовательным значениям, в частности – функциям пейоративных суффиксов, например, в 2,6,7 Миша М., если называет мать *Зинкой*, то потом исправляет сам себя и добавляет: «Я не буду плохих слов говорить».

Рассуждения о различных грамматических явлениях были однократно обнаружены у одной девочки и у одного мальчика. Так, Настя Н. в 2,9,2 протестует против ошибочно (с точки зрения ребенка) использованного бабушкой слова мужского рода по отношению к лицу женского пола: «Настя: – А я кем буду? Бабушка: – А ты будешь охотником. Настя: – Девочки не бывают охотниками! Девочки бывают охотницами». Значительнее позднее, чем Настя (в 5,1), Лёня комментирует неверное произнесение девочкой мужского имени Айдын (с лишним окончанием -а) и неверное его согласование с глаголом (девочка заменяет у глагола нулевую флексию на флексию -а): «– Валя сказала: «А Айдына сломала». А ведь Айдын мальчик» [Головёнкина 2001: 86].

Некоторые проявления языковой рефлексии были обнаружены только у одного мальчика/только у одной девочки. К таким разновидностям относятся высказывания о контекстуальных синонимах (у Вити О. в 4,6,5: «Мама Вите во время купания: – Потри свои пяточки... – *Ножки можно ещё сказать*»), комментарии об относительности способа именованя человека в зависимости от точки отсчета (у Миши Т. в 4,4,6 «Мама, дедушка – мне дедушка, а тебе – папа? Что ли его разделили на куски? Разве так может быть?») [Детская речь... 1993: 52]; у Лёни Г. подобное высказывание, относимое нами не к истинной, не в полной мере вербализованной языковой рефлексии, наблюдается в 2,5,18: «Оля назвала папу Юру дядей Юрой. Лёня возмутился: – Нет! Это папа Юра!»

[Головёнкина 2001: 21]), комментарии и вопросы о допустимости произнесения того или иного слова (у Насти Н., например, в 3,6,30: «Там у меня какая-то фигнюска (фигнюшка). А так можно – фигнюска говорить?»), рассуждения о стилистической окрашенности слов (подробнее об освоении детьми стилистически окрашенной лексики в [Елисеева 2006б, 2013]). Последний тип словесных размышлений был обнаружен у Насти Н. («Девка – некласиво говорить, так только плохие девки говорят», 3,9,8); при этом такие высказывания, не в полной мере вербализованные и в связи с этим не относимые нами к языковой рефлексии, были неоднократно обнаружены у Насти Н. (4 случая), а также у Ани С. в 3,1,11 («Не сталушки, а бабушки сталенькие»).

Итак, было установлено, что ряд проявлений языковой рефлексии, как и ряд некоторых других разновидностей метаязыковой деятельности оказался характерен как для мальчиков, так и для девочек; данный вывод подтверждает точку зрения Г. Р. Добровой [Доброва 2018а] о важности существования ряда проявлений метаязыковой деятельности у любого ребенка для овладения языком вне зависимости от фактора пола.

Толкования и существующих в языке слов, и собственных инноваций были обнаружены в равной степени у детей обеих групп. Несмотря на это, толкования, формулируемые девочками, по сравнению с теми, которые дают мальчики, можно назвать более «успешными»: девочки намного чаще мальчиков использовали тактики опоры на внутреннюю форму слова: и на корень, и на словообразовательные аффиксы. Такая тенденция в области толкований слов позволяет высказать предположение о лучших по сравнению с мальчиками способностях девочек к поиску внутренней формы и к членению слов на морфемы. Кроме того, обращает на себя внимание возраст появления у детей двух групп толкований существующих слов (у девочек в нашем материале – в 3,3,27, а у мальчиков – в 4,3,10) и инноваций (у девочек в 3,6,3,

у мальчиков – в 3,9,26). Рассуждения о различных грамматических явлениях также оказались характерны для детей обоих полов.

Комментарии детей по поводу различий в речи взрослого и ребенка наблюдаются у девочек и мальчиков; после трех лет такие размышления постепенно эксплицируются, начинают выражаться вербально (у девочек, по-видимому, раньше, чем у мальчиков), перерастая в языковую рефлексия.

Шутки со словами, вербализованные в различной степени, также оказались типичны как для мальчиков, так и для девочек; тем не менее, у мальчиков самые примитивные шутки обнаружались несколько раньше, чем у девочек (у первых в 2,7,16, а у вторых – в 2,9).

Рассуждения об этимологии слов, ее поиск отмечались у детей обеих групп, хотя к данному типу рефлексии все же в первую очередь оказались склонны именно девочки, которые намного чаще, чем мальчики, эксплицировали вербально свои размышления об этом. Несмотря на это, первые попытки нахождения этимологии слов были зафиксированы не у девочек (впервые в 3,3,27), а у мальчиков (в 3,0,3).

Для нескольких мальчиков и для одной девочки оказались характерны высказывания о словообразовательных значениях (в частности, комментарии о словах, созданных по моделям с пейоративными суффиксами), а также об оттенках их значений, об их вербальном формулировании (у мальчиков первое такое высказывание отмечается в 2,6, а у девочки – в 3,9,8).

Различные комментарии, связанные с осмыслением детьми семантических границ слова, оказались характерны не для всех девочек и мальчиков (вопросы и рассуждения о полисемии были выявлены только у двух девочек, кроме того, их высказывания не представляется возможным отнести к собственно языковой рефлексии в связи с их недостаточной эксплицированностью).

К единичным разновидностям языковой рефлексии были отнесены попытки оценки стилистической окрашенности слов, вопросы и рассуждения о допустимости произнесения того или иного слова в определенных ситуациях (у девочки); высказывания о контекстуальных синонимах и словесные размышления об относительности способа именованя лица в зависимости от точки отсчета (у двух разных мальчиков).

3.1.3. Языковая рефлексия детей из семей с высоким социокультурным статусом (на материалах спонтанной речи)

Рассмотрим в первую очередь разновидности языковой рефлексии, обнаруженные у всех детей из семей с ВСС, чьи дневниковые записи были нами проанализированы. Предполагаем, что такие проявления словесно выраженных размышлений о языке могут оказаться наиболее характерными для детей данной группы. К таким видам языковой рефлексии можно отнести спонтанные (и по просьбе собеседника) толкования слов, толкования-комментарии к собственным инновациям, этимологизация слов. Кроме того, все дети из семей с ВСС в той или иной мере оказались знакомы с другими языками, интересовались ими, высказываясь о них.

Так, примером толкования сконструированной самим же ребенком инновации является высказывание Миши Т. об инновации *средиземный (о подземном переходе): «4,11,11... переход среди земли» [Детская речь... 1993: 54], а толкования существующего в языке слова – определение слова *свиты*, сформулированное Лизой Е. по просьбе матери в 4,10,5: «Свиты – это провожающие высокого гостя. Принцессы или королевы. Или встречают высокого гостя...» [Дети о языке... 2022: 195]. Первый комментарий к собственным инновациям отмечается у детей из семей с ВСС, чьи дневники

были нами рассмотрены, в 3,1,14 (всего 21 комментарий), а первое толкование существующего в языке слова – в 2,10,11 (всего 19 толкований).

Осознание того, что существует не только лексическое, но словообразовательное значение, и дальнейшее эксплицирование данного знания обнаруживается, например, в комментарии Льва Х. в довольно раннем возрасте (в 2,4,22, это самое раннее проявление языковой рефлексии такого типа у детей из семей с ВСС, чьи дневники были нами проанализированы): «– Собака! Она большая! Поэтому я называю ее собАчище... Её так называю» [Харченко 2012: 44] (подобные случаи языковой рефлексии отмечаются 6 раз в дневниках у детей из семей с ВСС). Интересно обратить внимание на другое высказывание Льва Х. в 4,11,11, свидетельствующее о внимании ребенка к внутренней форме слова и о способности к членению слова на части; оно не всегда соответствует истинному морфемному членению, но является маркером наличия у ребенка способности к генерализации: «Лев: Почему-то все зимние годы (месяцы) кончаются на -брь: ноя-брь...» [там же: 212].

Интерес к этимологии слов оказался характерен для всех четверых детей из семей с ВСС (первая попытка этимологизации была обнаружена у Льва в 2,3,4, всего 25 этимологизаций: 5 у Миши, 4 у Лизы), например, у Миши Т. в 4,3: «Обломов – это потому, что он ломается?» [Детская речь... 1993: 51].

Знания о существовании языков, отличных от родного, отсутствие отрицательного отношения к ним были зафиксированы в записях речи всех детей (всего 12 проявлений такого типа, первое у Лизы в 3,8,26; например, у Лизы Е. в 3,9,1: «Я всяких слов немецких знаю: ауфидерзейн» [там же: 197]. В некоторых случаях внимание ребенка к языкам может стать причиной создания собственного языка, одного из проявлений лингвокреативности; так, Света Г., девочка из семьи с ВСС, начала конструировать с пяти лет свой собственный язык – самусский [Гарганеева 2014], а две девочки из семей с ВСС на шестом году жизни придумали «мышиный» язык, прибавляя после

каждого нормативного слова русского языка звукоподражание *пи* (имитация писка мыши) (пример из наших наблюдений. – Т. Т.).

Для части детей из семей с ВСС оказались характерны следующие разновидности рассуждений о языке: высказывания об относительности именования людей в зависимости от «точки отсчета» (всего два проявления у Миши Т. в 4,4,6 и у Жени Х. в 3,7,6, например, бабушка прощается со своим сыном (папой Жени), называя его «папа», а Женя комментирует это высказывание: «с упрёком: *Для тебя он Костя, а для нас с Лёвчиком – папа*» [Харченко 2012: 324]), попытки осмысления стилистической окраски лексики (по одному высказыванию у Лизы Е. и у Жени Х. (в 5,1,26), например, в 3,3,20: «Мама: – Свинки любят капусту. – Хрюши, а не свинки. Свинка – плохое слово» [Дети о языке... 2022: 187]), языковая рефлексия, вызванная освоением грамматики (у Лизы и у Льва 5 высказываний; первое такое проявление отмечается у Льва в 2,10,25 в беседе с бабушкой: Лев произносит *дух* вместо *духи*, бабушка исправляет его, на что Лев возражает: «– Нет, это дух. Видишь, один! У нас такого больше нет!» [Харченко 2012: 75]), одной из разновидностей такой рефлексии являются высказывания о грамматической категории рода, например: «3,1,1 Мышка – она, а лисенок – он. А рысь она?» (Лиза Е.) [Дети о языке... 2022: 196], а также вопросы и комментарии, связанные с освоением письма (у Жени и у Лизы 4 высказывания, первое в 4,11,18; например, у Жени Х. в 5,5,28: «(Прибегает несколько раз из папиной комнаты насчёт орфографии:) Баб, а баба Капа испИкла пирог или испЕкла? <...> ГусенЕцы или гусенИцы? <...> ЗавЕлись или завИлись?» [там же: 488]).

У всех детей из семей с ВСС, кроме Миши Т. (предполагаем, что это связано с тем, что дневник мальчика небольшой по объему и не очень подробный), были обнаружены шутки со словами, каламбуры (например, обращение Лизы Е. к матери в 3,4,9: «Улыбается мне: Ты солнышко, а я

пузырь. Солнышко, ты пойдешь на солнышко погреться?» [там же: 197]; всего обнаружено 8 каламбуров, первый отмечается у Льва в 2,7,2, когда он шутит в ответ на фразу бабушки о том, что мама пошла за перчиками: «– За персиками (смеётся)» [Харченко 2012: 59]), комментирование семантических границ слов (5 комментариев, первый в 3,4,11; например, Женя Х. в 4,1,10 высказывает бабушке свое мнение о семантических границах слова *беда*: «Женя не хочет кушать. – Ой, беда! – Это не беда. Беда – это когда нападает кто-то на кого. Беда – это не то слово. Запомнила?» [Харченко 2012: 359]), оценки слов (первое высказывание такого типа зафиксировано в нашем материале в 2,7,22 у Льва, всего 12 подобных комментариев, например, у Льва Х. в 5,3,7: «– Я сегодня Острозуб – название *лёгкое и нетрудное* (синонимы)» [там же: 225]), высказывания о различных аспектах своей речи «сейчас» и «тогда» (в более раннем возрасте) (всего 7 таких высказываний, первое у Льва в 2,5,5; например, у Лизы Е. в 2,11,27 «О себе: Когда ты была маленькая, ты "индайка" говорила (действительно, говорила "индайка" вместо "ведерко")» [Дети о языке... 2022: 187]), а также рассуждения о различных видах языковых норм (всего 7 высказываний, первое у Жени в 3,0,14; например, рассуждение об орфоэпической норме у Льва Х. в 3,11:19: «– Недавно – это *не давнО*, но нельзя же сказать «*недавнО*»! Об игрушках: Они ж *недавнО* пообедали. А нельзя же сказать *недавнО*!» [Харченко 2012: 139]).

Итак, для детей из семей с ВСС наиболее характерными, по данным исследования дневниковых записей, оказались такие проявления языковой рефлексии, как толкования существующих в языке слов и собственных инноваций, поиск этимологии слов. Типичные для всех детей из семей с ВСС, а также обнаруженные только у части таких детей рассуждения о языке характеризуются высокой степенью вербализованности уже в раннем возрасте (в 2,3–2,6) и большим количеством разновидностей (широким спектром языковых фактов и явлений для комментирования). Кроме того, у детей из

семей с ВСС было обнаружено раннее появление языковой рефлексии, с возрастом развивающейся как с точки зрения вербализованности, так и качества («глубины» рассуждений, их аргументированности, увеличения количества языковых объектов для наблюдения). Уже в 2,6 для детей из семей такого типа оказывается характерным стремление грамотно говорить, соблюдать речевые нормы (данные стремления отражаются как в вопросах о различных видах норм, так и в рассуждениях детей об этом).

3.2. Анализ результатов экспериментального исследования

3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей

Перед проведением основной части эксперимента, направленного на выявление особенностей языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей, следовало выявить детей с такими стратегиями освоения языка. В данной части экспериментального исследования приняли участие 76 детей (русскоязычные монолингвальные дети с нормальным речевым развитием от 2,6 до 3,7 лет), посещающие детский сад № 84 Калининского района Санкт-Петербурга и детский сад № 16 Петродворцового района Санкт-Петербурга. В результате анализа ответов детей были отобраны 24 ребенка: 12 мальчиков (6 экспрессивных и 6 референциальных) и 12 девочек (6 экспрессивных и 6 референциальных), которые приняли участие во второй части исследования по выявлению особенностей языковой рефлексии.

Для выявления детей с экспрессивной и референциальной стратегиями освоения языка были использованы две методики, разработанные Г. Р. Добровой. Первая из них – игра «Попугайчик», направленная на выявление фонологических различий и склонности к имитации в речи

экспрессивных и референциальных детей; вторая методика основана на различной степени склонности к лексико-семантической генерализации детей двух групп и названа «ПАК и РУП» [Доброва 2018а].

На первом этапе выявления стратегий освоения языка дети играли с нами в игру «Попугайчик»: дети (с куклой-попугаем бибабо на руке) повторяли за нами 30 слов: 10 существительных, известных ребенку, 10 предположительно известных ребенку слов других частей речи и 10 скорее всего неизвестных ребенку слов, а также квазислов. Со списком слов, предлагаемых детям, можно ознакомиться в Приложении №1, Таблице 1 (слова были подобраны нами).

В процессе данной игры речь детей записывалась на диктофон для последующего анализа по следующим критериям: наличие/отсутствие «фонологического постоянства», склонность к имитации, а также склонность к слоговой элизии. Например, Костя Б. был отнесен нами к группе экспрессивных детей: при упрощении кластеров для Кости было характерно фонологическое непостоянство. В кластерах типа «щелевой + щелевой» (всего 10 таких кластеров) первый «щелевой» «выпадал» 2 раза, второй – 4 раза и 4 раза кластер оставался неизменным. В субституции согласных для Кости Б. также оказалось характерным непостоянство: звук [р] заменяется ребенком на [л] 2 раза, на [л'] – 1 раз, на [j] – 5 раз, на [в] – 1 раз, «выпадал» – 1 раз.

После этого для определения экспрессивной или референциальной стратегии освоения языка необходимо было проверить склонность детей к самостоятельной генерализации. Перед началом диагностики мы предлагали ребенку образец: «Вот мячик, кубик, кукла, пирамидка – я могу все назвать одним словом? Каким? – Игрушки» [Доброва, Пивень 2014: 98]. Затем детям демонстрировались изображения из 5 тематических групп, всего 23 картинки (изображения были подобраны нами). Ребенку предъявлялись изображения с последующей просьбой назвать то, что на них изображено, а после

предъявления серии картинок детей просили назвать гипероним к предложенным картинкам; при этом само слово *гипероним*, естественно, не произносилось (см. пример в Приложении №1, на Рисунке 1).

Поскольку дети могут быть «натренированы» родителями или педагогами дошкольных учреждений на выполнение подобных заданий по называнию гиперонимов, важно было проверить способность к самостоятельной генерализации детей, что осуществлялось с помощью задания «ПАК и РУП» [Доброва 2018а], названном нами «НАК и СИП» (названия вымышленных существ были изменены, изображения этих существ были разработаны нами). Детям рассказывалась сказка о существах, которых звали НАКи и НЕНАКи с одновременным предъявлением изображений этих существ и с проговариванием того, что НАКи и НЕНАКи различаются наличием у первых и отсутствием у вторых больших розовых ушей. При предъявлении первого изображения (Приложение №1, рисунок 2а) детям предлагался следующий комментарий: «Смотри, это НАК, и это НАК, и это тоже НАК», а при демонстрации второго (Приложение №1, рисунок 2б) – аналогичный с НЕНАКаами: «Смотри, это НЕНАК. И это тоже НЕНАК. Назвали их так, потому что они отличались от НАКов». На третьей картинке (Приложение №1, рисунок 2в) были нарисованы как НАКи, так и НЕНАКи, а детей просили найти НАКов: «Иногда они ходили друг к другу в гости. Как ты думаешь, где НАК? А здесь есть еще НАКи? Если да, то где?». После этого детям рассказывалась сказка о НАКах и НЕНАКах и предлагалось распределить карточки с НАКаами и НЕНАКаами (Приложение №1, рисунок 2г) в два разных домика.

На следующем этапе экспериментального исследования детям предлагалось рассмотреть серию картинок с СИПаами (деревьями с мячами на ветках) и НЕСИПаами (обыкновенными деревьями); одновременно с этим детям рассказывалась сказка. На первой картинке (Приложение №1,

рисунок 3а) были нарисованы как СИПы, так и НЕСИПы: «Гуляли они (НАКи), веселились, и вдруг увидели разные диковинные деревья и растения, вот такие». На втором изображении (Приложение №1, рисунок 3б) ребенку также демонстрировались СИПы и НЕСИПы, но при этом отмечалось, какие из этих деревьев называются «СИП»: «Да, действительно, тут есть СИПы. Смотри, это СИП, и это СИП, и это тоже СИП». При предъявлении ребенку третьей картинки (Приложение №1, рисунок 3в) с СИПами и НЕСИПами проверялось, сможет ли ребенок самостоятельно понять, чем отличаются СИПы от НЕСИПов: «Помоги НАКам, покажи, где СИП? А здесь есть еще СИПы? Если да, то где?».

Не все дети справляются с заданиями на генерализацию. Например, Костя Б., определенный нами как экспрессивный ребенок на основании фонетических критериев, к генерализации оказался также не способен и не смог назвать не только ни одного гиперонима, но и определить НАКов и СИПов.

3.2.2. Организация и методика проведения анкетирования родителей с целью выявления семей с высоким и с низким социокультурным статусом

С целью выявления семей с высоким и с низким социокультурным статусом родителям всех детей, участвовавших в первой части исследования, предлагалось заполнить анкеты из [Доброва 2018а] и незначительно измененные нами. Такие анкеты были необходимы в связи с тем, что формальный и «настоящий» социокультурный статус семьи часто не совпадают [там же].

Рассмотрим подробнее анкеты, предлагаемые родителям. Необходимость заполнения анкеты объяснялась родителям следующим

образом: для полноценной диагностики речевого развития ребенка (определения референциальности или экспрессивности у детей от 2,6 до 3,6, а также других особенностей речевого развития) и предоставления каждому из родителей обратной связи требовалась дополнительная информация. В анкетах родителей просили не только ответить на «содержательные» вопросы; сначала запрашивалась также информация «общего характера» (возраст ребенка, номер детского сада, название или номер группы, которую посещает ребенок). Кроме того, родителей просили указать имя и только первую букву фамилии ребенка: такая особенность анкеты была направлена не только на соблюдение принципа анонимности, но и должна была способствовать более достоверным ответам родителей. Об истинной цели анкетирования (определение социокультурного статуса семьи) родители не знали, от каждого из родителей было получено письменное согласие на беседу с их ребенком.

Большинство вопросов в анкете задавалось родителям об их ребенке, но фактически ответы отражали предпочтения и взгляды родителей. Вопросы об образовании и месте работы родителей также отсутствовали, хотя, конечно, данные показатели напрямую связаны с социокультурным статусом семьи. Такого рода вопросы родителям не задавались, потому что многие родители дают заведомо ложные ответы на подобные вопросы о себе по тем или иным причинам (указывают в анкете высшее образование вместо среднего специального, престижную должность и т. д.); а вопросы, задаваемые родителям о ребенке, «позволяют родителю как бы «спрятаться» за ребенка» [Доброва 2018а: 146].

Рассмотрим небольшие дополнения и изменения, внесенные нами в анкету [там же: 147–151]. Поскольку родителям предлагалось заполнить анкету для полноценной диагностики речевого развития детей, она носила название «Анкета для родителей (диагностика речевого развития)», а в текст анкеты был добавлен вопрос о возрасте появления у их ребенка первых слов.

Еще одним пунктом анкеты, связанным с диагностикой речевого развития, был вопрос о том, образует ли и с какого возраста ребенок инновации (а анкете они носили название новых (отсутствующих в языке) слов, приводились примеры таких инноваций с «расшифровкой» (например, **молоковый* (*молочный*), **подчервянник* (*червивый гриб*)); в случае положительного ответа на этот вопрос родители должны были привести примеры таких инноваций. Следует отметить, что этот вопрос был направлен и на косвенное определение социокультурного статуса семьи: понимают ли или пытаются ли родители разобраться в том, что подразумевается под подобными словами, приводят ли примеры инноваций.

Кроме того, в анкету был внесен текст об обязательстве неразглашения экспериментатором информации, предоставленной в анкете родителями и законными представителями детей.

В связи с тем, что анкетирование проводилось в разных районах Санкт-Петербурга, были внесены изменения в варианты ответов в вопросе о том, знает ли ребенок те или иные названия улиц, проспектов и площадей Санкт-Петербурга. Варианты ответов, свидетельствующие о том, что родители бывают с ребенком в центре города, посещают музеи, театры, знакомят ребенка с классической архитектурой Петербурга и т. д., остались в анкете неизменными (Площадь Искусств, Невский проспект).

Для родителей детей, проживающих в Петродворцовом районе, в данном вопросе анкеты предлагались топонимы двух видов: находящиеся рядом с детским садом, который посещают дети (Чичеринская улица, Ботаническая улица, Гостилицкое шоссе), а также главный проспект Петродворца – Санкт-Петербургский.

В анкету для родителей детей, посещающих детский сад в Калининском районе, в этот вопрос вместо улиц Петродворца были включены проспект Науки, Светлановский проспект, Северный проспект и Гражданский проспект

(основной проспект по названию ближайшей станции метро). Кроме того, у родителей всегда была возможность в ответе на данный вопрос добавить иные названия годонимов, если их знает ребенок.

В связи с недостаточной информативностью вопроса о музыкальных предпочтениях ребенка, а также в связи с довольно большим объемом самой анкеты данный вопрос был исключен.

В конце анкеты был добавлен текст с благодарностью заполнившему анкету родителю: «Благодарим за заполнение анкеты. Ответы, представленные в анкете, помогут специалисту в оценке речевого развития Вашего ребенка».

3.2.3. Организация и методика проведения эксперимента, направленного на выявление влияния типологических и социокультурных факторов, а также фактора биологического пола на особенности языковой рефлексии детей

Для выявления влияния данных факторов на особенности языковой рефлексии детей были разработаны задания, которые должны были также подтолкнуть детей к спонтанным рассуждениям о языке (всего 17 заданий). В данной части эксперимента приняли участие 12 экспрессивных и 12 референциальных детей, 12 мальчиков и 12 девочек, а также 12 детей из семей с НСС и 12 – из семей с ВСС.

Задание «Исправь меня» (Приложение №2) проводилось с детьми с целью проверить способность детей различных групп к исправлению и к рассуждениям (непосредственно рефлексии) о причинах таких исправлений. В первой части детям предлагалось побыть учителем и исправить ученика, который иногда делал ошибки в образовании формы множественного числа существительных и неверно образовывал форму 2 лица единственного числа

глагола. Оценивалась только вторая часть, состоящая из вопроса «зачем нам правильно говорить?» (в данной части максимально могло быть получено 12 ответов от детей одной группы).

Два других задания были направлены на выявление отношения детей к другим языкам кроме русского, на выявление знаний о существовании различных языков. В задании «Разные языки» (Приложение №2) детям задавался вопрос о том, на одном или на разных языках разговаривают люди. В задании «Переведи на бубурский язык» (Приложение №2) детям рассказывалось об инопланетных существах – бубурчиках, об их планете и их языке; приводились примеры слов из этого языка, образованных сложением с аффиксацией (например, *машина* – *рулеколесоезд*, *чайник* – *водичконагрейкин*). После этого дети должны были перевести несколько слов на язык бубурчиков, ответить на вопросы о сходстве нашего языка с бубурским, о различиях, которые существуют между этими языками, и ответить на вопрос об отношении к языку (нравится ли тебе бубурский язык?).

Задания «Как разговаривают малыши?» (Приложение №2), «Как ты будешь говорить с малышом?» (Приложение №2), «Как ты попросишь мячик у..?» (Приложение №2) были направлены на выявление понимания детьми особенностей коммуникации, связанных с возрастом, а также с другими особенностями партнера по коммуникации (социальный статус, степень «родства» и близости и т. д.). В задании «Как ты будешь говорить с малышом?» ребенку предлагалось представить себе, что он взрослый, и показать, как он бы разговаривал с малышом; в задании «Как ты попросишь мячик у?» ребенок должен был продемонстрировать (вербально), как он бы попросил мячик у разных партнеров по коммуникации (у мамы, у воспитательницы, у малыша, у мальчика-сверстника; в данной части максимально могло быть получено 48 ответов от детей одной группы) (учитывалось не только то, просил ли ребенок мячик у всех одинаково или по-

разному, но и то, какие особенности его вербальной коммуникации) он использовал (например, употребление слова «пожалуйста» и т. д.). После этого ребенку предлагалось ответить на один из вопросов (подразумевающий языковую рефлексию) в зависимости от того, как именно (одинаково или по-разному) он просил мячик у коммуникативных партнеров (А все ли тебя поймут, если ты просишь всех одинаково? А почему? или А почему ты просишь всех по-разному?). Задание «Как разговаривают малыши?» подразумевало ответ на вопрос, представленный в названии задания; также предполагалось, что некоторые дети (предположительно, старшего дошкольного возраста), возможно, смогут вспомнить то, как они разговаривали, когда они были маленькими.

Два задания были условно отнесены нами к блоку «Паронимы», поскольку языковой материал, на котором должны были базироваться рассуждения детей о языке, представлял собой пары слов, сходных по звучанию. Первое задание блока было названо нами «Одно и то же?» (Приложение №2); детям поочередно озвучивалась одна из 7 пар паронимов, и после каждой пары задавались вопросы: как ты думаешь, это одно и то же? А в чем разница? (в данном задании от детей одной группы максимально могло быть получено 84 ответа). В задании «Рыбий или рыбный суп» (Приложение №2) дети слушали небольшой рассказ про Знайку и Незнайку, созданный на основе [Калинцева 2013], и должны были после прослушивания рассказа ответить на вопросы о том, какое именно прилагательное (*рыбий* или *рыбный*) следует использовать с существительным суп (Как ты думаешь, кто сказал правильно? Незайка или Знайка?); последующий вопрос «Почему?» должен был подтолкнуть детей к языковой рефлексии, оценивался ответ только на этот вопрос. Напоследок детям предлагалось ответить на вопрос о том, что можно назвать *рыбьим*.

Блок заданий «Толкование инноваций, квазислов и существующих в языке слов» состоял из четырех заданий и был направлен на выявление особенностей такого проявления языковой рефлексии, как толкование слов. В первом, втором и третьем заданиях детям предлагалось дать определения квазисловам (задание «Профессии бубурчиков» (Приложение №2) (максимально 156 ответов разных типов от детей одной группы), задание на толкование 6 детских словообразовательных инноваций из [Гридина 2012] (Приложение №2) (максимально от детей одной группы могло быть получено 72 ответа), задание «Яблокинск» (Приложение №2). В задании «Профессии бубурчиков» детям предлагалось дать толкования 13 квазисловам, обозначающим профессии бубурчиков (например, *тарелкоплаватель*, *фруктовед* и т. д.). Эти квазислова, обозначающие профессии инопланетян, были созданы нами специально для данного задания.

В задании «Яблокинск» детям предлагался рассказ про выдуманный город Яблокинск, где встречались квазислова с корнем *-яблок-* (контекст предлагался детям с целью проверить, сможет ли он облегчить процесс толкования слов). После прослушивания рассказа с одновременным рассматриванием изображения города, где в большом количестве были нарисованы яблоки, дети должны были дать толкования каждого квазислова (всего 6 слов; максимально могло быть получено 36 ответов от детей одной группы). Среди предложенных слов были слова с двумя корнями (например, *яблоковидный*). В четвертом задании (Приложение №2) необходимо было выполнить то же самое, что и в предыдущих, – дать определения 9 словам (максимально от детей одной группы могло быть получено 108 ответов разных типов), но языковой материал был несколько иной – существующие в языке слова (с некоторыми из которых, предположительно, дети могли быть знакомы; тем не менее установить, в чем именно заключалась причина верных

толкований (знания слова детьми или их догадки), не представлялось возможным.

В задании «Переназови» (Приложение №2) (Идея игры и словообразовательная инновация-образец *желудёвик в задании принадлежат Г. А. Любиной [Любина 1996] детям вначале предлагался диалог, разыгрываемый экспериментатором с куклой. Диалог был посвящен тому, как еще можно назвать дуб (*желудёвик) и почему можно дать этому дереву такое название («на нем желуди вырастают»). После этого ребенку предлагалось придумать новые названия для черники, арбуза, апельсина и кактуса и ответить на вопросы, почему ребенок выбрал именно такие наименования (максимально в данной части задания от детей одной группы могло быть получено 48 ответов) (новое название, придуманное ребенком, могло, предположительно, представлять собой словообразовательную инновацию (и являться в таком случае результатом метаязыковой деятельности) или игровое переименование; вопрос о мотивации выдуманного названия был направлен на побуждение детей к языковой рефлексии). В данном задании проверялось также и то, насколько охотно дети создают инновации и насколько склонны к игре с языком.

Кроме того, были отмечены такие типы ответов, как языковые протесты против предполагающегося заданием переименования предмета (например, «черника – черника, ну, она же черника» (Карина К.), другие ответы (к данной группе ответов нами были отнесены нелогичные (с мотивацией, которую не представляется возможным установить) ответы (например, «арбуз – облачко» (Паша С.), а также повторы предлагаемых для переименования слов), отсутствие ответа.

Следует отметить, что некоторые ответы детей содержат в себе одновременно несколько типов реакций, выделенных нами; в каждом случае выделялось наиболее важное для ребенка и на основании такого анализа ответ

относился только к одному из типов. Например, в ответе Льва А. «арбуз – огромный, тяжелый, тыква» наиболее важным представляются свойства арбуза (размер, вес), именно с этих характеристик ребенок начинает свой ответ; в связи с этим ответ мальчика был отнесен в группу «переименование по свойствам».

Блок «Понятие о языковой оболочке слова и о референте» включал в себя задания «Какое слово длиннее?» (Приложение №2), «Сделано ли слово... из..?» (Приложение №2), а также «Сколько слов я тебе назову?» (Приложение №2); главной целью данных заданий являлось уточнение особенностей восприятия слова детьми различных групп. Все задания дополняли друг друга и были направлены на установление разными способами того, в каком возрасте и как дети с различными стратегиями освоения языка воспринимают языковую оболочку слова и соответствующий ему референт: считают ли дети, что языковая оболочка слова, соответствующая конкретному референту, и сам этот референт – единое целое, воспринимают ли языковую оболочку как референт, если да – то касается ли это всех детей или только детей с определенными стратегиями освоения языка, до какого возраста для детей характерно такое восприятие. Кроме того, предполагалось, что данные задания будут стимулировать детей к комментариям, содержащим рассуждения о слове и (или) референте, т. е. к языковой рефлексии.

В задании «Какое слово длиннее?» экспериментатор называл слова парами и задавал вопрос к каждой паре слов о том, какое из этих двух слов длиннее (максимально от детей одной группы могло быть получено 120 ответов). Задание было разработано нами на основе использованных в исследовании [Papandropoulou, Sinclair 1974] материалов (авторы задавали детям от 4 до 10 лет вопросы о том, какое из двух предлагаемых слов длиннее), а также на основе приводимого З. Вер [Wehr 2001] утверждения о том, что дети дошкольного возраста на вопрос о том, какое слово длиннее (*стичечный*

коробок (нем. Zündholzschachtel) или *поезд* (нем. Zug), выбирают чаще всего вариант *поезд*. В нашем варианте задания предполагалось, что дети могут сравнивать размер (длину) референтов, а не слов, могут начать считать буквы или слоги в словах. Всего детям предлагалось 3 группы слов. В первой группе (10 пар слов) референты представляли собой предметы разной длины, а слово, которое было длиннее, обозначало более короткий предмет (например, *поезд* и *гусеница*); в данной группе слов также были представлены два прилагательных (*короткий* и *длинный*). Во второй группе (7 пар слов) длина референтов (их размер) была примерно одинакова, а слова, которые обозначают их, имели разное количество слогов (например, *волк* и *лиса*). В третьей группе (3 пары слов) производное от первого в паре слово, образованное суффиксальным способом, было длиннее, но размер референта, которое это слово обозначало, был меньше (например, *яма* и *ямка*, *круг* и *кружок*); последняя группа из трех пар слов была подобрана так, чтобы проверить, влияют ли суффиксы, имеющие уменьшительное значение с экспрессией ласкательности, на восприятие детьми длины слов или размера предметов.

В задании «Сделано ли слово... из..?» детям задавались вопросы (всего 4; максимально в данном задании можно было получить 48 ответов от детей одной группы) о том, сделаны ли языковые оболочки слов из «частей», из которых сделаны референты, обозначающие эти оболочки (например, *сделано ли слово машина из металла*). Данное задание было разработано на основе приводимого в [Wehr 2001: 105] фрагмента беседы матери и ребенка; в данном диалоге мать задает ребенку вопрос о том, *сделано ли слово птица из перьев*.

В задании «Сколько слов я тебе назову?» детям задавался этот вопрос и назывались три группы слов (в каждой по 3 слова; всего от детей одной группы могло быть получено 36 ответов). В первой группе слов (*игрушка – два – книжка*) числительное два могло сбить детей с толку (из-за числительного

дети могли вместо трех слов назвать четыре), во второй группе слов (*машинка – мама – родственники*) слово *родственники* могло заставить детей думать, что экспериментатор назвал больше трех слов, а в третьей группе (*вишневое варенье – рука – море*) словосочетание *вишневое варенье* могло восприниматься как единое целое, в связи с чем дети могли вместо четырех слов назвать только три.

Задание «Женихи и невесты» (Приложение №2) (автор данной игры – Т. А. Гридина [Гридина 2015: 122–123]) было включено нами в исследование, поскольку оно, как отмечает Т. А. Гридина [там же: 123], позволяет побудить детей к языковой рефлексии, посвященной родовым различиям существительных. Как пример такой рефлексии автор приводит следующий диалог взрослого и ребенка: «– Окно женить нельзя. – Почему? – Потому что это «оно» [там же]; в данном диалоге ребенок протестует против «женитьбы» окна, поскольку, как предполагает ребенок, «женить» можно только существительные мужского или женского рода. Кроме нашей основной задачи по стимулированию детей с различными стратегиями освоения языка к языковой рефлексии, данное задание позволяет выявить особенности восприятия и определения грамматического рода существительных (мужского или женского) детьми различных групп. Задание проводилось нами следующим образом: сначала экспериментатор разыгрывал с куклой диалог, задавая ей вопросы о том, кто жених у лампы (абжур), у печки (пирожок) и у шторы (подоконник) (примеры из [Гридина 2015: 122–123], после этого ребенку предлагалось ответить на подобные вопросы куклы (всего 4 вопроса, в которых представлены существительные женского или мужского рода; максимально от детей одной группы могло быть получено 48 ответов).

3.2.4. Методы статистической обработки данных экспериментального исследования языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка

Для оценки значимости различий средних величин в ответах детей с различными стратегиями освоения языка использовался t-критерий Стьюдента для несвязанных совокупностей (независимых выборок), позволяющий сравнивать совокупности по количественным признакам (параметрический анализ), а также U-критерий Манна-Уитни.

Поскольку для использования t-критерия Стьюдента исходные данные должны иметь нормальное распределение [Кричевец, Корнеев, Рассказова 2019], необходимо было проверить вид распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка по формуле из [Лемешко 2015: 19]. Расчет t-критерия Стьюдента, в свою очередь, производился нами по формуле из [Кричевец, Корнеев, Рассказова 2019: 112].

После расчета t-критерия Стьюдента для его интерпретации рассчитывалось число степеней свободы f ($f = (n_1 + n_2) - 2$) и определялось критическое значение t-критерия Стьюдента для уровня значимости $p=0,01$ (вероятность статистической значимости различий составит не менее 99%) и для $p=0,05$ (вероятность статистической значимости различий составит не менее 95%) при уже известном числе степеней свободы f по таблице [Таблица критических значений t-критерия Стьюдента... 2024] (здесь и далее критические значения t-критерия Стьюдента для обоих уровней значимости приводятся из данного источника. – *T. T.*).

Для интерпретации данных полученное значение t-критерия сравнивалось с критическим из таблицы [там же], что позволяло делать выводы о статистической значимости различий в ответах детей двух групп.

В случае, если после тестирования данных на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка они оказывались ненормальными, для оценки значимости различий средних величин в ответах детей с различными стратегиями освоения языка использовался U-критерий Манна-Уитни, непараметрический критерий для независимых выборок [Кричевец, Корнеев, Рассказова 2019]. Данный критерий представляет собой не формулу, а определенный алгоритм, не требующий нормально распределенных случайных величин в выборках [там же: 212–213]. Выводы о значимости делались на основании сравнения полученного значения U-критерия со значением в таблице распределения [Таблица критических значений критерия U-Манна-Уитни... 2024].

3.2.5. Анализ различий в языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей

Сопоставление результатов серии экспериментов, направленных на выявление особенностей языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей, позволило сделать выводы о том, что в рассуждениях детей этих двух групп существуют некоторые различия. У референциальных детей как предпосылки языковой рефлексии, так и непосредственно сами вербализованные рассуждения о языке возникают раньше, чем у экспрессивных; при этом проявления языковой рефлексии референциальных детей по сравнению с экспрессивными более богаты как с точки зрения их качества, так и с точки зрения количества их разновидностей. Кроме того, было установлено, что экспрессивные дети по сравнению референциальными используют в процессе толкования слов меньшее количество тактик, а сами толкования слов оказываются менее удачными, чем у референциальных.

Рассмотрим задания, направленные на выявление особенностей толкований детьми слов. В игре «Профессии бубурчиков» наиболее показательные различия были обнаружены в количестве ответов двух типов: верные толкования с полной опорой на внутреннюю форму слова и толкования с частичной опорой на внутреннюю форму слова (только на корневую морфему). Если первый тип толкований оказался характерен в большей степени для референциальных детей (12,18%) по сравнению с экспрессивными (3,85%), например, «шляпकारь – шляпки одевает на голову» (Сима М.), то опора только на корень без учета аффикса была обнаружена только у референциальных детей (5,13%), например, «листе́р – чтобы листик» (Лера Ф.).

Сопоставление толкований детьми квазислов в задании «Толкования словообразовательных инноваций» позволило выявить две тенденции: во-первых, верные толкования с опорой на всю внутреннюю форму слова были обнаружены только у референциальных детей, хоть и в небольшом количестве (4,17%), например, «хоботёнок – слонёнок» (Паша С.); во-вторых, толкования с частичной опорой на внутреннюю форму слова (на корень или на оба корня в сложных словах) оказались характерны в большей степени для референциальных детей (12,5%) по сравнению с экспрессивными (4,17%), например, «хоботёнок – это хобот» (Костя Б.).

В результате сравнения ответов детей двух групп в задании «Яблокинск» было установлено, что референциальные дети при толковании квазислов намного чаще опираются на внутреннюю форму слова, чем экспрессивные. Если референциальные дети в 25% случаев опирались на общий для всех квазислов корень, то экспрессивные – лишь в 9,72% (например, «Яблокинск – яблоко» (Катя К.). К толкованиям с опорой на словообразовательные аффиксы оказались в большей степени склонны референциальные дети (8,33%) по сравнению с экспрессивными (1,39%),

например, «Яблокинск – это такой город» (ответ отнесен нами к данному типу, поскольку в толковании отсутствует слово *яблоко*) (Даша К.).

Анализ ответов в игре «Толкование существующих в языке слов» и их дальнейшая обработка методами математической статистики позволили сделать вывод о том, что в двух типах толкований (толкования опорой на паронимические ассоциации, толкования с опорой на омонимию корней) экспрессивных и референциальных детей обнаруживаются статистически значимые различия. Толкования с опорой на паронимические ассоциации (название данного типа ответов используется нами вслед за [Елисеева, Романенко 2014]; под такими ответами понимаются детские толкования, которые являются словами-ассоциациями к толкуемому слову, такие слова-ассоциации близки по звучанию с толкуемым словом) оказались характерны в большей степени для референциальных детей (12,96%) (у экспрессивных детей только 2,78% ответов такого типа; $U=36 < U_{\text{критич.}}=37$ при уровне значимости $p=0,05$) (например, «садистка – артистка» (Катя К.). Толкования с опорой на омофонию корневой морфемы были обнаружены в основном у референциальных детей (13,89%) (0,93% у экспрессивных); различия оказались статистически значимыми ($U=27,5 < U_{\text{критич.}}(U_{\text{критич.}}=37$ при $p=0,05$); например, «окулист – это такая акула есть, мы ее в океяне видели» (Катя К.). Кроме того, в данном задании только у референциальных детей были обнаружены (хотя и в незначительном количестве) верные толкования с опорой на внутреннюю форму слова (3,7%, например, «окулист – папа-окулист, померяет очки» (Катя Ч.) и ответы с частичной опорой на внутреннюю форму слова, но только на корневую морфему (4,63%, например, «домушница – дом» (Савва Г.). Отсутствие ответов (отказ от ответа, молчание) оказалось в данном задании практически в два раза более характерным для экспрессивных детей (41 подобная реакция, 37,96%) по сравнению с референциальными (24 подобных реакции, 22,22%), а ответы, мотивацию

которых не представляется возможным определить, составили значительную часть толкований как экспрессивных (62 ответа, 57,41%), так и референциальных детей (43 ответа, 39,81%), например, «вещий сон – похож на солнышко, на вот такие лучики и круг» (Лев А.).

Итак, референциальные дети по сравнению с экспрессивными склонны при толковании квазислов использовать тактику опоры на внутреннюю форму слова, позволяющую наиболее успешно давать определения квазисловам. Несмотря на это, количество ответов с использованием такой тактики несущественно, в связи с чем позволим себе предположить, что и референциальные, и экспрессивные дети (в большей мере) в возрасте от 2,6 до 3,7 пока еще не обладают навыком полноценного морфемного членения слов.

Анализ ответов в задании на толкование существующих в языке слов показал, что значительные различия в количестве наблюдались в следующих группах ответов: ничем не мотивированные ответы, отсутствие ответа (это оказалось характерно в основном для детей с экспрессивной стратегией). При толковании существующих в языке слов более типичными для референциальных детей по сравнению с экспрессивными оказались ответы, мотивированные омонимией корневой морфемы, и толкования с опорой на паронимические ассоциации (различия подтвердились статистически). Таким образом, референциальные дети по сравнению с экспрессивными в большей степени способны при толковании к опоре на внутреннюю форму слова и к мотивированной модификации слов (по типу детской этимологии (при таком типе ответов ребенок модифицирует корень слова, придавая ему мотивировку или изменяя уже существующую).

В задании «Переназови», где детям требовалось придумать новые названия для растений, при их переименовании использование диминутивов было зафиксировано только у референциальных детей (хоть и в небольшом количестве – только 4,17%), например, *апельсинчик* (об апельсине) (Миша К.);

референциальные же дети (10,42%) по сравнению с экспрессивными (2,08%) оказались более склонны к конструированию словообразовательных инноваций (например, *апельсинник (об апельсине) (Прохор П.).

Употребление диминутивов в качестве переименований только референциальными детьми, а также их склонность к конструированию словообразовательных инноваций позволяет предположить, что именно референциальные дети в возрасте с 2,7 по 3,7 являются более склонными, чем экспрессивные, к метаязыковой деятельности и обладают лучшими способностями по разложению слов на морфемы и по конструированию слов.

Анализ ответов детей двух групп в задании «Женихи и невесты» позволил установить, что операции по установлению грамматического рода существительного и по подбору к нему пары (существительного мужского рода к женскому и наоборот) вызывают сложности как у референциальных, так и у экспрессивных детей. Тем не менее дети с референциальной стратегией освоения языка оказались более склонны к таким операциям – они дали большее (8,33%), чем экспрессивные дети (2,08%), количество ответов, в которых учитывался бы верный грамматический род существительного и заданная тема, например: – Кружка (о невесте для чайника) (Лера Ф.), – Кровать (о невесте для стола) (Саша В., мальчик).

Только у референциальных детей были обнаружены языковые протесты (4,17%) и ответы с учетом лексико-семантической группы и без учета грамматического рода (10,42%), например: – Жених у юбки – платье (Миша К.). Кроме того, референциальные дети использовали в данном задании большее, чем экспрессивные дети, количество тактик ответов (7 тактик у референциальных детей и 5 – у экспрессивных); предполагаем, что такая тенденция может свидетельствовать о существовании у референциальных детей по сравнению с экспрессивными более ранних проявлений метаязыковой деятельности.

Обращает на себя внимание количество отказов от ответа детей двух групп в ряде заданий. Так, в заданиях «Женихи и невесты» и «Переназови» разница в количестве ответов такого типа оказалась статистически значимой: «Переназови»: 30 отказов (62,5%) у экспрессивных и 4 – у референциальных (8,33%); $U=21 < U_{\text{критич.}}$ (при $p=0,05$ ($U_{\text{критич.}}=37$) и при $p=0,01$ ($U_{\text{критич.}}=27$); «Женихи и невесты»: $U=24 < U_{\text{критич.}}$ при $p=0,05$ ($U_{\text{критич.}}=37$) и даже при $p=0,01$ ($U_{\text{критич.}}=27$): 8 отказов (16,67%) (референциальные) и 28 (58,33%) отказов (экспрессивные).

Несмотря на то что в заданиях «Профессии бубурчиков», «Толкование словообразовательных инноваций» и «Толкование существующих в языке слов» различия в количестве отказов от ответа оказались статистически незначимы, данный тип ответа все же представляется показательным: при толковании детских словообразовательных инноваций экспрессивные дети 39 раз отказывались от ответа (54,17%), референциальные – 15 (20,83%); в задании на толкование квазислов «Профессии бубурчиков» 115 отказов (73,72%) было получено от экспрессивных детей и 55 (35,26%) – у референциальных, а в задании на толкование существующих слов отказы снова оказались характерны для экспрессивных детей (41 отказ, 37,96%), ср. у референциальных (24 отказа (22,22%). Таким образом, существенные различия в количестве отказов от ответа детей двух групп позволяют сделать следующий вывод: формирование фундамента словесно выраженных рассуждений о языке наступает у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных.

Таким образом, уже в раннем возрасте у референциальных детей наблюдаются проявления языковой рефлексии; референциальные дети по сравнению с экспрессивными в большей степени склонны к языковой рефлексии, а также к другим проявлениям метаязыковой деятельности, что подтверждается при сопоставлении совокупности отказов от ответа и суммы

словообразовательных инноваций (во всех заданиях). Так, если референциальные дети сконструировали 23 инновации и 372 раза отказывались отвечать, то экспрессивные – создали 2 инновации и 630 раз отказывались отвечать (Приложение №3, рисунок 3а); кроме того, в заданиях «Женихи и невесты» и «Переназови» разница в количестве отказов от ответа оказалась статистически значимой; количество отказов от ответа без учета заданий, где детям требовалось образовать инновации, составило 351 у референциальных и 579 у экспрессивных детей (Приложение №3, рисунок 3б).

Поскольку референциальные дети по сравнению с экспрессивными используют при толковании слов большее количество тактик, предполагаем, что принадлежность ребенка к референциальному типу напрямую коррелирует с особенностями толкований слов.

Верные толкования референциальными детьми слов, существующих в языке, могут объясняться в некоторых случаях более богатым, чем у экспрессивных детей, инпутом, который такие дети могут получать в семьях; при этом небольшое общее количество ответов такого типа связывается нами с возрастом детей.

У детей обеих групп были обнаружены проявления спонтанной языковой рефлексии; у референциальных – рассуждения и вопросы о языках, языковые протесты, у экспрессивных – протест против существования других языков (всех, кроме родного) и толкование сконструированной словообразовательной инновации. Так, референциальный Лев А. в ходе эксперимента интересуется английским (новым для него) языком, неоднократно задавая экспериментатору вопросы о том, как те или иные слова звучат по-английски (*машина, трактор, морковка, апельсин*), а экспрессивная Лена В. выражает отрицательное отношение к бубурскому (чужому) языку и протестует против его существования: «не нравится... нет... не мой потому что... плохой».

3.2.6. Анализ различий в языковой рефлексии детей из семей с низким и высоким социокультурным статусом

В результате серии экспериментов, проведенных с детьми из семей с ВСС и с НСС, было установлено, что языковая рефлексия и другие проявления метаязыковой деятельности более характерны для детей из семей с ВСС. При этом у детей из семей с ВСС отмечается большее количество и разнообразие проявлений метаязыковой деятельности, чем у детей второй группы, а эти явления возникают у детей из семей с ВСС раньше, чем у детей из семей с НСС. Эксперименты также позволили установить, что ВСС семьи оказывает влияние на способности к нахождению и исправлению ошибок в речи окружающих, к вербализации пояснения цели данных операций и на особенности толкований слов.

Обратимся к ответам детей, позволившим сделать данные выводы. Анализ ответов детей двух групп в задании «Исправь меня» подтвердил, что между социокультурным статусом семьи и способностью детей замечать ошибки в речи окружающих и исправлять их [Доброва 2018а], существует связь; кроме того, было установлено, что социокультурный статус семьи оказывает влияние на понимание детьми цели исправлений, которое вербально отражается в речи детей; такие операции оказались характерны в основном для детей из семей с ВСС и обнаруживались у них в более раннем возрасте, чем у детей из семей с НСС.

На вопрос «зачем нам правильно говорить?» пятеро детей из семей с ВСС ответили относительно верно (среди детей противоположной группы был обнаружен только один подобный ответ на этот вопрос: Ваня И., 4,9,20: «чтоб все понимали»), при этом впервые относительно правильный ответ фиксируется у ребенка из семьи с ВСС в намного более раннем возрасте, чем у детей из семей с НСС (в 3,3,11): «все поняли чтоб» (Алиса С.).

Установлено, что дети из семей с ВСС способны в большей степени, чем дети из семей с НСС, толковать существующие и не существующие в языке слова, используя для этого наиболее удачные тактики – полную и частичную опору на внутреннюю форму слова (подтвердилось экспериментально, различия статистически значимы). Если в задании на толкование квазислов «Профессии бубурчиков» дети из семей с ВСС ответили верно 68 раз, опираясь на внутреннюю форму слова (43,59%), то дети из семей с НСС – только 16 (10,26%), а такие различия оказались статистически значимы ($t=3,33 > t_{\text{критич.}}=2,819$ при $f=22$) (например, «игольщик – он делает иглы» (Петя Н.). В задании на толкование квазислов «Толкования словообразовательных инноваций» ответы такого же типа (например, «домоговорун – дома разговаривает» (Тима Д.) фиксировались также в основном у детей из семей с ВСС (19,44%), а не у детей второй группы (4,17%); различия статистически значимы ($U=30 < U_{\text{критич.}}=37$ при $p=0,05$ ($U_{\text{критич.}}=37$)).

В задании «Яблокинск» при толковании квазислов дети из семей с ВСС 39 раз опирались в своих ответах на корень (54,17%), а дети из семей с НСС – только 24 раза (33,33%) (например, «Яблокинск – яблоко» (Алиса С.); в этом же задании большое количество ответов с опорой и на корень, на словообразовательные аффиксы (например, «Яблокинск – это такой город, где везде яблоки» (Тима Д.) было отмечено у детей из семей с ВСС (27 ответов (37,5%)), в то время как у детей из семей с НСС было зафиксировано только 10 таких ответов (13,89%).

В задании на толкование существующих в языке слов статистически значимыми оказались различия в количестве ответов с частичной опорой на внутреннюю форму слова (только на корневую морфему, например, «потомок – потом» (Оксана Т.) ($U=28 < U_{\text{критич.}}=37$ при $p=0,05$); если дети из семей с ВСС ответили с использованием данной тактики в 12,96% случаев, то дети второй группы – только в 3,7%.

Рассмотрим количество отказов от ответа детей двух групп в некоторых заданиях. В игре «Профессии бубурчиков» дети из семей с ВСС отказывались отвечать 22 раза (14,1%), а дети из второй группы – 95 раз (61,54%); такие различия подтвердились статистически ($t=2,86 > t_{\text{критич.}}=2,819$ при $f=22$).

В двух заданиях на толкование квазислов «Толкования словообразовательных инноваций» и «Яблокинск» наблюдается та же тенденция: в первой игре дети из семей с НСС 29 раз отказывались отвечать (40,28%), а дети из семей с ВСС – 15 раз (20,83%); во втором задании дети из семей с НСС не дали ответ в 37 случаях (51,39%), а дети из семей с ВСС – в 13 (18,06%).

В игре «Переназови» дети из семей с НСС существенно чаще детей из семей с ВСС повторяли название растения, произносимое экспериментатором, или отказывались отвечать (у детей из семей с ВСС 6,25% таких ответов и у детей из семей с НСС 41,67%).

Рассмотрим и сравним количество ответов детей двух групп с использованием тактики «не молчи». В игре «Профессии бубурчиков» такая тактика оказалась больше характерна для детей из семей с ВСС (23,08%, 36 ответов), а не для детей из семей с НСС (19,23%, 30 ответов). Та же тенденция наблюдалась и в задании «Яблокинск»: дети из семей с ВСС отвечали с использованием данной тактики 20 раз (27,78%), а дети из семей с НСС – только 11 (15,28%). В данном задании толкования без опоры на словообразовательные аффиксы, которые также свидетельствуют о желании ребенка не молчать и дать какой-либо ответ, оказались также более типичны для детей из семей с ВСС (32 ответа (44,44%)), в то время как у детей из семей с НСС было обнаружено только 25 таких толкований (34,72%) (например, «яблочить – яблоки» (Алиса С.)).

В связи с данными особенностями толкований представляется возможным сделать следующий вывод: значимым различием между детьми из

семей с разным социокультурным статусом является выбор тактики ответа при незнании правильного толкования слова.

Несмотря на то что в заданиях «Какое слово длиннее?», «Сделано ли слово... из..?» и «Сколько слов я тебе назову?» статистически значимые различия в понимании детьми разницы между языковой оболочкой слова и референтом, связанные с высоким или с низким социокультурным статусом семьи, выявлены не были, в игре «Какое слово длиннее?» обращает на себя внимание количество спонтанных комментариев к ответам о длине слов и референтов.

Так, у детей из семей с ВСС было обнаружено 43 таких комментария (27,5%), а у детей из семей с НСС – 7 (2,92%); при этом комментарии детей из семей с НСС (и все эти комментарии – одного и того же ребенка) были посвящены только длине референтов, но не длине слов (например, «змея меньше поезда, она меньше его, она такая маленькая, но у нее рот огромный» (комментарий по поводу длины референта; более длинное слово, с точки зрения ребёнка, – слово «поезд», а не слово «змея») (Егор М.). Девочка же из семьи с ВСС уже начинает понимать разницу между языковой оболочкой слова и референтом: «– Какое слово длиннее: змея или карандаш? – З...з-м-е-я – здесь 4 [буквы]. Ка-...ка-ра-н-да-ш... Карандаш длиннее!» (Рита Х.). В задании «Сделано ли слово... из...» только единственный комментарий девочки из семьи с НСС позволил сделать вывод об имеющемся уже у ребенка осознании того, что референт и языковая оболочка слова не тождественны: «– Сделано ли слово дождь из воды? – Слова не может, только тучка может» (Ксюша А.). Другие ответы детей обеих групп позволяют сделать вывод о том, что к различению языковой оболочки слова и референта дети становятся способны в более старшем возрасте; тем не менее дети из семей с ВСС начинают их различать раньше, чем дети с НСС. Языковой протест был обнаружен только у детей из семей с ВСС; так, Савва Г. не принимает

возможности двуименности денотата, когда экспериментатор просит его придумать новое название для черники: «черника – черника, называется она так».

Хотя в игре «Переназови» дети обеих групп продемонстрировали свою способность к конструированию словообразовательных инноваций, дети из семей с НСС (4,17%,) создали меньшее, чем дети второй группы (дети из семей с ВСС – 14,58%,), количество инноваций (например, *зелёнка (о кактусе) (Савва Г.). В том случае, если дети оказывались неспособными к конструированию инноваций, они нередко образовывали диминутивы (*кактусик (Петя Н.); так, дети из семей с ВСС (31,25%) оказались способны к данной операции в гораздо большей степени, чем дети из семей с НСС (16,67%).

Итак, к языковой рефлексии, а также к другим проявлениям метаязыковой деятельности оказались в большей степени склонны дети из семей с ВСС; такую тенденцию мы связываем с более высоким уровнем речевого развития таких детей (по сравнению с детьми из семей с НСС); высокий уровень развития речи может быть следствием получения этими детьми в семьях богатого инпута. Языковая рефлексия наблюдается у детей из семей с ВСС ближе к четырем годам, а у детей из семей с НСС – позднее и в незначительном количестве (до этого возраста у детей из семей с НСС появляются предпосылки языковой рефлексии, типичные в основном также для детей из семей с ВСС). Данный вывод подтверждается при сопоставлении суммы отказов от ответа и суммы сконструированных детьми из семей с ВСС и детьми из семей с НСС словообразовательных инноваций во всех заданиях: в то время как дети из семей с ВСС создали 58 инноваций и отказывались от ответа 162 раза, дети из семей с НСС сконструировали только 23 инновации, но 442 раза отказались от ответа (Приложение №3, рисунок 3в). Детские инновации являются одним из маркеров метаязыковой деятельности, а их

количество – показатель уровня ее «активности» и вероятного развития предвестников появления у ребенка языковой рефлексии, отказы же от ответа – свидетельство противоположных тенденций.

У детей из семей с ВСС спонтанные проявления языковой рефлексии были отмечены примерно в 4,0 (первое в 3,11,13) (например, Маша К. в 5,3,18 сопоставляет речь маленького ребенка и взрослых: «Ну, [малыши разговаривают] не как родители»), а у детей из семей с НСС языковая рефлексия появляется значительно позже – в 5,6,5 (Ксюша: «гулять я говорила *гуля*»). Сопоставим эти данные с количеством созданных детьми этих же двух групп инноваций (как проявлений метаязыковой деятельности): у детей из семей с ВСС – 58 инноваций, а детей из семей с НСС – только 23).

Высокий социокультурный статус семьи влияет не только на способность ребенка к нахождению и исправлению ошибок в речи окружающих [Доброва 2018а], но и на способность к словесной экспликации цели данных операций, а также на особенности толкований слов (предполагаем, что механизмы толкований слов у детей из семей с ВСС являются более сложными, чем у детей из семей с НСС, что отражается в использовании детьми из семей с ВСС комплексных, «гибридных» тактик толкований). Так, одной из таких тактик можно считать тактику толкования с опорой на внутреннюю форму слова (как на корень, так и на словообразовательные аффиксы) (например, «листёр – листики раскидывает» (Савва Г.)).

В процессе проведения серии экспериментов у детей из семей с ВСС было зафиксировано 13 проявлений спонтанной языковой рефлексии (например, Женя К. из семьи с ВСС вспоминает, как произносил слово *кот*, когда был в более младшем, чем в момент речи, возрасте, и оценивает звучание этого слова: «я говорил *кóта* – смешное слово»), а у детей из семей с

НСС встретилось только одно проявление спонтанной языковой рефлексии (Ксюша из семьи с НСС вспоминает, что раньше говорила **какофь* [о моркови], при этом никак не оценивая это свое «детское» слово).

При этом для таких проявлений языковой рефлексии детей из семей с ВСС оказалось характерным разнообразие (различные как по форме, так и с точки зрения выбора языкового явления для наблюдения вербализованные комментарии). В ходе экспериментального исследования первое спонтанное проявление языковой рефлексии у детей из семей с ВСС было обнаружено около 4,0 (в 3,11,13), а у единственного ребенка из семьи с НСС, продемонстрировавшего такое проявление, – 5,6,5 (ср. данный показатель с количеством инноваций, – одного из проявлений метаязыковой деятельности, образованных детьми этих групп (у детей из семей с ВСС 58, у детей из семей с НСС 23)).

3.2.7. Анализ различий в языковой рефлексии мальчиков и девочек

В результате обработки результатов экспериментального исследования было установлено, что в языковой рефлексии и в других проявлениях метаязыковой деятельности мальчиков и девочек имеются некоторые различия. Статистически значимые различия не были обнаружены; таким образом, эти различия все же имеют место, но мы будем трактовать их лишь как тенденции. Так, у мальчиков предпосылкой для возникновения языковой рефлексии могут быть словообразовательные инновации, а у девочек – следование тактике «не молчи».

Языковые протесты оказались типичны в основном для мальчиков, для девочек же оказалось характерно использование при толковании слов более

успешных тактик (полной или частичной опоры на внутреннюю форму слова). Было установлено, что девочки в большей мере, чем мальчики, проявляют интерес к словам, а мальчики – к референтам; кроме того, девочки раньше мальчиков оказываются способными осознать разницу между звуковой оболочкой слова и денотатом, а словесно не эксплицированные знания о грамматическом роде имени существительного формируются и вербализуются у девочек также раньше, чем у мальчиков.

Так, анализ ответов детей двух групп в заданиях «Профессии бубурчиков», «Толкования словообразовательных инноваций», «Переназови», «Сделано ли слово... из..?», «Женихи и невесты» свидетельствует о том, что предпосылкой появления языковой рефлексии у девочек может являться отсутствие боязни говорить и отвечать на вопросы даже в случае незнания верного ответа (тактика «не молчи»), а у мальчиков – создание большего, чем у девочек, количества сконструированных спонтанно словообразовательных инноваций. В задании «Толкования словообразовательных инноваций» девочки отказывались от ответа (2,78% таких реакций), а при незнании верного ответа предпочитали следовать тактике «не молчи» (41,67% ответов), мальчики же, напротив, предпочитали чаще молчать при незнании ответа (36,11%), чем давать ответы с необъяснимой мотивацией (26,39%). Та же тенденция с более характерными для мальчиков отказами от ответа и с использованием в большей степени девочками тактики «не молчи» наблюдается и в задании «Профессии бубурчиков» (девочки отказывались от ответа 43 раза (27,56%), мальчики – 81 раз (51,92%) (Приложение №3, рисунок 3г), следовали тактике «не молчи» 44 раза (28,21%), в то время как мальчики несколько меньше – 34 раза (21,79%).

Минимальная разница в количестве отказов от ответа, подтверждающая, однако, данную тенденцию, была обнаружена в заданиях «Переназови» (у девочек 20,83% отказов от ответа, а у мальчиков – 37,5%) и «Сделано ли

слово... из...» (у девочек отказы от ответа отсутствуют, у мальчиков – 12,5% таких реакций).

Частично данные наблюдения подтвердились и в задании «Женихи и невесты»: хотя мальчики чаще девочек отказывались от ответа (мальчики – 29,17% отказов, девочки – 16,67%), тактика «не молчи» оказалась в данном задании более типичной для мальчиков (27,08%), а не для девочек (4,17%), как и в описанных выше заданиях.

Полагаем, что данная тенденция объяснима при сопоставлении других типов ответов девочек и мальчиков: если у девочек отмечались в большом количестве ответы с учетом грамматического рода и темы (у девочек 20,89%, у мальчиков – отсутствуют) (условно верные ответы), с учетом темы, но с учетом рода (у девочек 18,75%, у мальчиков – отсутствуют) и другие ответы, которые можно условно назвать «относительно верными», то у мальчиков основное количество ответов в данном задании пришлось на отказы от ответов и на другие ответы (неправильные ответы, при которых ребенок использует тактику «не молчи»); таким образом, девочки лучше справились с выполнением данного задания, а мальчики – хуже, они чаще, чем девочки, отказывались от ответа.

Тем не менее в задании «Переведи на бубурский язык», где требовалось образовать инновации, девочки не давали ответа несколько чаще (в 29,16% случаев, 42 ответа), чем мальчики (25,69%, 37 ответов), а в задании «Яблокинск» количество отказов от ответа мальчиков и девочек совпало (по 22 отказа, 30,56%). Количественный анализ всех отказов от ответа детей двух групп позволяет сделать вывод, что мальчики чаще, чем девочки, отказываются отвечать (девочки – 172 отказов, мальчики – 250) (Приложение №3, рисунок 3д).

Качественный анализ данных отказов позволяет сделать выводы о том, что мальчики чаще девочек не давали ответы в заданиях на толкования

квазислов и существующих в языке слов, а девочки чаще мальчиков отказывались придумывать переименования, конструировать инновации, а также определять грамматический род имен существительных и подбирать к ним пару с противоположным родом. В связи с этим представляет интерес количество словообразовательных инноваций, спонтанно образованных детьми двух групп в заданиях, где этого не предполагалось условиями задания. Мальчики создали инноваций несколько больше, чем девочки, – 19 (12 у девочек), (например, *одеяльчик (Паша Е.), *кукляша (о кукле) (Кристина Г.). Кроме того, в задании «Переназови» мальчики образовали 35,42% инноваций, которые и ожидалось от детей, например, *кактусник (о кактусе) (Паша Е.), а девочки – 20,83%.

В заданиях, где детям требовалось дать толкования словам, было установлено, что девочки лучше мальчиков толкуют квазислова с опорой на внутреннюю форму слова. В задании «Профессии бубурчиков» полностью на нее чаще опирались девочки (40 ответов, 25,64%), чем мальчики (24 ответа, 15,38%), например, «сушкарь – тот, кто ест сушки» (Арина Ш.). В задании «Яблокинск» толкования с опорой только на корень (например, «яблочить – яблоко» (Олег Р.) составили у девочек 47,22% (34 ответа), а у мальчиков – 27,78% (20 ответов).

В задании «Переназови» наибольший интерес вызывают обоснования переименований растений, являющиеся проявлениями языковой рефлексии и языковой игры (всего 3 случая, все у Арины Ш.). В таких высказываниях детей языковая рефлексия была вызвана наличием у диминутивов суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением, например, Арина Ш.: «арбуз – арбузик, тоже по-ласковому». Арина Ш. передает оттенок ласкательности как посредством использования в высказывании глагола любить, так и частично вербализованным словообразовательным значением: «по-ласковому».

Хотя спонтанный языковой протест как одна из разновидностей вербализованных размышлений о языке был обнаружен и у мальчиков, и у девочек, количественный анализ протестов во всех заданиях свидетельствует о том, что они более типичны для мальчиков (5 протестов), например, протест мальчика Жени А. против способности маленьких детей говорить: «Ева [сестра] не может говорить, она просто ползает. Просто они [малыши] еще не говорят, не говорят еще просто... Просто они еще маленькие, у них нету голоса, у них зубок нету... Ева говорит только «мама» вообще-то, она только «мама» говорит», а не для девочек (единственный протест у девочек против способности малышей говорить: «Они не умеют говорить» (Ксюша А.)). Кроме того, у мальчиков были обнаружены такие проявления спонтанных рассуждений о языке, как создание словообразовательной инновации с ее последующим толкованием, толкование существующего в языке слова, а у девочек – комментарий о значении собственной словообразовательной инновации и рассуждения о том, как ребенок говорил, когда был маленьким; например, Ксюша А. рассказывает экспериментатору о том, что слово *колбаса* она раньше произносила как **басá*.

Обратимся к некоторым результатам заданий «Какое слово длиннее?», «Сделано ли слово... из..?» и «Сколько слов я тебе назову?». В задании «Сделано ли слово... из..?» было обнаружено только два ответа, которые позволяют сделать вывод о понимании ребенком разницы между языковой оболочкой и денотатом, например: «– Сделано ли слово дождь из воды? – Слова не может, только тучка может» (Ксюша А.); остальные дети давали неверные ответы в данном задании. В задании «Сколько слов я тебе назову» девочки ответили верно в 27,77% случаев, а мальчики – в 19,44%, что подтверждает результаты задания «Сделано ли слово... из...»: девочки начинают осознавать, что между денотатом и языковой оболочкой слова существует разница, раньше, чем мальчики (после 5 лет). Несмотря на то, что

в задании «Какое слово длиннее?» разница в количестве верных и неверных ответов у детей двух групп не была значительной (22,08% верных ответов у мальчиков (53 ответа) и 25,42% – у девочек (61 ответ), неверных ответов у мальчиков – 77,92% (187 ответов), у девочек – 74,58% (179 ответов), мальчики, в отличие от девочек, давали комментарии о денотате, например: Экспериментатор: – Какое слово длиннее: бублик или колесо? Ваня И.: – Ну, они одинаковые, ну, чуть-чуть больше колесо, например, оно-то он не сдутое.

Итак, у языковой рефлексии и других проявлений метаязыковой деятельности детей обоих полов существует ряд особенностей, а именно:

1) спонтанное конструирование мальчиками большего, чем девочками, количества словообразовательных инноваций, а также большее количество отказов девочек по сравнению с мальчиками создавать инновации в заданиях, где это предполагалось, позволяет выдвинуть гипотезу о том, что предпосылкой возникновения языковой рефлексии у мальчиков и девочек могут являться различные факторы: у мальчиков – конструирование инноваций; у девочек – следование тактике «не молчи»;

2) поскольку у мальчиков было обнаружено большее, чем у девочек, количество спонтанных языковых протестов, предполагаем, что такой тип языковой рефлексии в большей степени может быть характерен для мальчиков;

3) в возрасте с 2,8 до 5,6 девочки способны лучше, чем мальчики, толковать слова, поскольку используют для этого наиболее удачные тактики (полная или частичная опора на внутреннюю форму слова);

4) у девочек в возрасте с 2,8 до 5,6 наблюдается интерес к языку, к языковым явлениям, словам; мальчики по сравнению с девочками в этом возрасте в большей степени обращают внимание на референты, а не на язык и его явления и факты. К тому же девочки несколько раньше, чем мальчики, начинают осознавать разницу между звуковой оболочкой слова и денотатом;

5) не выраженное словесно знание о грамматическом роде имени существительного начинает формироваться и вербализоваться раньше у девочек, чем у мальчиков.

Выводы по главе III

Анализ данных спонтанной речи и серия онтолингвистических экспериментов, направленных на изучение особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка, позволили сделать следующие выводы:

1) стратегия освоения языка влияет на особенности детской языковой рефлексии, в связи с чем установление единых возрастных границ появления языковой рефлексии невозможно (время вербализации того или иного проявления языковой рефлексии вариативно и находится среди прочего в зависимости и от той или иной стратегии освоения ребенком языка);

2) языковая рефлексия возникает у детей с различными стратегиями освоения языка не сразу, а развивается из других проявлений метаязыковой деятельности, которые были обнаружены у всех детей; такие проявления (предпосылки языковой рефлексии) также различны у детей с различными путями вхождения в язык; наиболее ярко предвестники языковой рефлексии выражены у референциальных детей и у детей из семей с ВСС; при изучении предпосылок языковой рефлексии мальчиков и девочек была обнаружена следующая тенденция: у девочек предпосылкой для появления языковой рефлексии является использование тактики «не молчи», а у мальчиков – большее, чем у девочек, количество спонтанно сконструированных словообразовательных инноваций;

3) более значимыми среди трех пар групп детей (а) экспрессивные/референциальные дети, б) мальчики/девочки, в) дети из семей с ВСС/из семей с НСС) оказались различия в языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей и детей из семей с ВСС и НСС; словесно выраженные рассуждения о языке оказались более типичны для

референциальных детей (по сравнению с детьми экспрессивного типа) и для детей из семей с ВСС (по сравнению с детьми из семей с НСС);

4) языковая рефлексия возникает у референциальных детей раньше, чем у экспрессивных, а ее проявления более многочисленны и разнообразны; даже одни и те же виды языковой рефлексии, обнаруженные у детей двух противоположных групп, различаются: у детей референциального типа они в процессе речевого онтогенеза качественно и количественно развиваются, а у экспрессивных – «останавливаются» без дальнейшей эволюции (с точки зрения вербальной экспликации);

5) типичные для всех детей из семей с ВСС, а также обнаруженные только у части таких детей рассуждения о языке характеризуются высокой степенью вербальной эксплицированности уже в раннем возрасте и большим количеством разновидностей (широким спектром языковых фактов и явлений для комментирования) по сравнению с тем же у детей из семей с НСС. Кроме того, у детей из семей с ВСС было обнаружено раннее появление языковой рефлексии, с возрастом развивающейся как с точки зрения увеличения объема рассуждений, так и «глубины» рассуждений (их аргументированности, увеличения количества языковых объектов для наблюдения). Уже в 2,6 для детей из семей с ВСС оказывается характерным стремление грамотно говорить и соблюдать речевые нормы; ВСС коррелирует со способностью словесно выражать цель исправления ошибок в речи окружающих, а также с особенностью формулирования толкований слов – опоры на внутреннюю форму слова (последнее подтвердилось статистически);

6) у девочек языковая рефлексия в целом возникает раньше, чем у мальчиков; рассуждения о языке девочек в целом оказываются более развернутыми, а также более разнообразными с точки зрения их разновидностей. Девочки по сравнению с мальчиками оказались в большей

степени способными к успешным толкованиям слов, поскольку в основном у них была обнаружена тактика опоры на внутреннюю форму слова;

7) с точки зрения возраста появления предвестников языковой рефлексии, возраста возникновения собственно языковой рефлексии, разнообразия, количества ее проявлений, наиболее уязвимыми оказываются дети из семей с НСС и экспрессивные дети, в связи с чем в первую очередь с такими детьми следует проводить работу по развитию языковой рефлексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка позволило получить следующие результаты:

1. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов, чьи исследования были посвящены вопросам языковой рефлексии (в том числе детской), позволил выявить наиболее значимые в процессе речевого онтогенеза разновидности детских вербализованных рассуждений о языке и определить, что языковая рефлексия играет важную роль в процессе овладения ребенком языком.

Кроме того, в процессе анализа таких работ было установлено следующее:

а) в настоящее время в отечественной и зарубежной науке нет единого понимания термина «языковая рефлексия». Представляется, что критерий эксплицированности является наиболее подходящим для одинакового понимания данного термина, а также для разграничения терминов «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность». На основании данного критерия, а также с учетом определений термина «языковая рефлексия» таких авторов как С. Н. Цейтлин, Т. А. Гридина и Т. В. Шмелева, предлагается следующая дефиниция языковой рефлексии: высказывания индивида о языке, являющиеся следствием анализа своего речевого поведения, а также речевого поведения окружающих;

б) в процессе речевого онтогенеза способность к рассуждениям о языке развивается и эволюционирует, что приводит к возникновению эксплицированных проявлений рассуждений о языке – истинной языковой рефлексии;

в) возраст начала языковой рефлексии не имеет четких границ: в процессе речевого онтогенеза у детей наблюдается вариативность в появлении

различных разновидностей языковой рефлексии – такая вариативность связана в числе прочего и с различными стратегиями освоения языка.

2. С учетом цели данной работы процедура выявления особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка состояла из нескольких этапов:

1) Отбор записей спонтанной речи детей с различными стратегиями освоения языка, поиск в таких записях проявлений языковой рефлексии и их анализ.

Для анализа были отобраны данные наблюдений над спонтанной речью 18 детей – 12 опубликованных источников (дневников речевого развития), и неопубликованные материалы из Фонда данных детской речи Лаборатории онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена (796 стр. дневниковых записей речи детей, 229 фрагментов расшифровок речи детей).

2) Разработка серии экспериментов а) для разделения детей на экспрессивных и референциальных и б) для выявления в детской речи различных разновидностей языковой рефлексии.

Для выявления экспрессивных и референциальных детей нами были использованы методики Г.Р. Добровой: игра «Попугайчик», для которой нами были подобраны слова, а также игра «ПАК и РУП», названная нами «НАК и СИП» (названия вымышленных существ и их изображения были разработаны нами). С целью выявления в детской речи различных разновидностей языковой рефлексии была разработана серия экспериментов из 17 игр.

3) Выявление в результате проведения серии экспериментов референциальных и экспрессивных детей; установление (на основании анализа заполненных родителями анкет для выявления социокультурного статуса) социокультурного статуса семьи, в которой воспитывается ребенок, и отбор для участия в серии экспериментов по определению особенностей языковой рефлексии детей из семей с высоким и детей из семей с низким

социокультурным статусом; отбор мальчиков и девочек для проведения эксперимента.

В результате проведения данных процедур для участия в серии экспериментов по выявлению особенностей языковой рефлексии были отобраны 12 референциальных, 12 экспрессивных детей, 12 детей из семей с высоким и 12 детей из семей с низким социокультурным статусом, 12 мальчиков и 12 девочек (всего 72 ребенка).

4) Проведение серии экспериментов по выявлению особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка, анализ полученных в экспериментах ответов детей. Обработка данных, полученных в серии экспериментов, с помощью методов математической статистики. Сопоставление полученных в ходе анализа спонтанной речи детей данных с полученными в рамках серии экспериментов данными об особенностях предпосылок языковой рефлексии, а также вербализованных размышлений о языке детей с различными стратегиями освоения языка. Выявление связи между особенностями предпосылок языковой рефлексии и словесно выраженными рассуждениями о языке у референциальных и экспрессивных детей и их референциальностью/экспрессивностью, определение влияния других факторов (биологический пол ребенка, социокультурный статус его семьи) на особенности языковой рефлексии и предпосылок словесно выраженных размышлений о языке.

3. Анализ результатов экспериментального исследования, а также проявлений спонтанной языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка позволил сделать ряд выводов.

В особенностях языковой рефлексии детей с экспрессивной и референциальной стратегиями освоения языка были обнаружены различия, часть из которых статистически значима.

Для референциальных детей предпосылкой возникновения языковой рефлексии являются желание давать какие-либо, даже неверные ответы, а также склонность конструировать словообразовательные инновации. Кроме того, к языковой рефлексии более склонны уже в раннем возрасте референциальные, а не экспрессивные дети.

Для девочек предпосылкой появления словесно выраженных размышлений о языке является склонность рассуждать о чем-либо, отвечать на вопросы даже при незнании верного ответа, а для мальчиков – наличие большего, чем у девочек, количества словообразовательных инноваций в спонтанной речи.

Девочки в большей степени, чем мальчики, способны к использованию наиболее удачных тактик при толковании слов (опоры на внутреннюю форму слова). Кроме того, девочки отличаются от мальчиков большей ориентацией на язык (а не на референты) – об этом свидетельствует несколько более раннее осознание девочками по сравнению с мальчиками разницы между звуковой оболочкой слова и референтом. Вербальное отражение имплицитных знаний о грамматическом роде имен существительных раньше появляется именно у девочек.

У детей из семей с высоким и с низким социокультурным статусом также были обнаружены различия в особенностях языковой рефлексии.

Предпосылки языковой рефлексии (склонность к рассуждениям о языковых и неязыковых явлениях, склонность давать ответ на вопрос, если ребенок не уверен в ответе, представления о существовании различных языков и о различиях языковой оболочки слова и референта, словообразовательные инновации), возникающие примерно до четырех лет, также оказались более типичны для детей из семей с ВСС. В некоторых случаях различия в количестве отказов от ответа оказались статистически значимыми – отказы от ответа оказались характерны в большей степени для детей из семей с НСС.

К языковой рефлексии в большей степени оказались склонны дети из семей с ВСС, что может быть связано с более богатым инпутом в семьях, который получают такие дети; кроме того, у детей из семей с ВСС языковая рефлексия появляется раньше (примерно к четырем годам). У детей из семей с ВСС спонтанная языковая рефлексия наблюдается намного чаще, чем у детей из семей с НСС, а проявления такой рефлексии разнообразнее, чем у детей второй группы. Было установлено, что высокий социокультурный статус семьи влияет на способность вербализовать цель исправления ошибок в речи окружающих, а также на особенности толкования слов – у детей из таких семей наблюдаются более сложные комплексные тактики толкований.

Толкования квазислов с опорой на внутреннюю форму слова оказались характерны в основном для детей из семей с ВСС, но не для детей из семей с НСС, различие оказалось статистически значимым.

Итак, рассмотренные в исследовании особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка позволяют сделать выводы о том, что более склонными к языковой рефлексии являются референциальные дети, а также дети из семей с высоким социокультурным статусом. Значимых различий в особенностях языковой рефлексии мальчиков и девочек обнаружено не было; вероятно, в данном случае можно говорить только о каких-либо тенденциях, связанных с тем, мальчики ли это или девочки.

По результатам исследования наиболее уязвимыми группами с точки зрения количества и времени возникновения языковой рефлексии и ее предпосылок оказались экспрессивные дети и дети из семей с НСС. Таким образом, с учетом важности и значимости языковой рефлексии для речевого развития ребенка представляется, что родителям таких детей, а также педагогам дошкольных учреждений следует уделять особое внимание именно экспрессивным детям и детям из семей с бедным инпутом, проводя с такими детьми работу по развитию языковой рефлексии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алпатов, В. М.* Языковая рефлексия у детей / В. М. Алпатов // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований.* — 2017. — Т. 3. — № 13. — С. 811-819.
2. *Артеменко, Б. А.* Особенности имитации слов и предложений детьми дошкольного возраста / Б. А. Артеменко // *Ребёнок в языковом образовательном пространстве: Сб. материалов межвузовской телеконференции / под ред. И. Г. Алмазовой и др.* — Елец: ЕГУ им. А. И. Бунина, 2012. — С. 7-12.
3. *Ахутина, Т. В.* Нейролингвистика нормы / Т. В. Ахутина // *Первая Международная конференция памяти А.Р. Лурия: сб. докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной.* — М.: РПО, 1998. — С. 289-298.
4. *Бабина, Г. В.* Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции и исследования / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова // *Преподаватель XXI век.* — 2012. — № 1-1. — С. 146-152.
5. *Базжина, Т. В.* Как ребёнок оперирует языком над языком / Т. В. Базжина // *Проблемы детской речи – 1998: докл. Всерос. науч. конф. / ред.-сост. Р. Л. Смулаковская.* — Череповец: ЧГУ, 1998. — С. 9-14.
6. *Бакушева, Е. М.* Социолингвистический анализ речевого поведения мужчин и женщин (На материале французского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Е. М. Бакушева ; МГЛУ. — М., 1995. — 16 с.
7. *Бедность и развитие ребенка: коллективная монография / Т. В. Ахутина, Е. А. Бугрименко и др.; под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского.* — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. — 392 с.
8. *Белогай, К. Н.* Факторы речевого развития ребенка в период раннего детства / К. Н. Белогай, Н. А. Сониная // *Психолог в детском саду.* — 2009. — № 3. — С. 96-106.

9. Белоусова, М. В. Сенсорная алалия: речевой онтогенез, клинические проявления, подходы к диагностике и коррекции / М. В. Белоусова, В. А. Меркулова // Практическая медицина. — 2016. — №8(100). — С. 13-18.
10. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
11. Благовещенский, В. Детская речь / В. Благовещенский // Русский филологический вестник. — 1886. — Т. XVI. — № 3. — С. 73-101.
12. Блинова, О. И. Языковое сознание и вопросы теории мотивации / О. И. Блинова // Язык и личность. — М.: Наука, 1989. — С. 122-126.
13. Богородицкий, В. А. Лекции по общему языкознанию / В. А. Богородицкий. — Казань: Изд-во типо-лит. Имп. ун-та, 1915. — 255 с.
14. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Введение в языковедение / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 320 с.
15. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Избранные труды по общему языкознанию / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. — 391 с.
16. Бондаренко, А. А. Гендерные различия в усвоении грамматики детьми младшего дошкольного возраста (по материалам Мак-Артуровского опросника) / А. А. Бондаренко // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции / отв. редактор С. Н. Цейтлин. — Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. — С. 27-30.
17. Бондаренко, А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / А. А. Бондаренко ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — 296 с.
18. Бондаренко, А. А. Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех – пяти лет (по результатам эксперимента) / А. А. Бондаренко // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: научный журнал. — 2010. — № 121. — С. 187-197.

19. *Бондаренко, А. А.* О вариативности онтогенеза морфологической системы / А. А. Бондаренко, Г. Р. Доброва // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / под ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисейевой. — М.: Языки славянской культуры, 2011. — С. 85-99.
20. *Бужигеева, М. Ю.* К вопросу о развитии речи у дошкольников: гендерный аспект / М. Ю. Бужигеева // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 21. — С. 133-137.
21. *Булыгина, Т. В.* «Стихийная лингвистика» (folk linguistics) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Русский язык сегодня: сб. статей / отв. ред. Л. П. Крысин. — М.: Азбуковник, 2000. — Вып. 1. — С. 9-18.
22. *Бурнашова, Е. А.* Гендерные различия в усвоении детьми трёх лет тематических групп «транспорт» и «одежда»: выпускная квалификационная работа магистра / Е. А. Бурнашова ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2009. — 67 с.
23. *Васильев, А. Д.* Слово в эфире: Очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении / А. Д. Васильев. — Красноярск: КГПУ, 2000. — 166 с.
24. *Вежбицка, А.* Метатекст в тексте / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 8. Лингвистика текста. — М.: Прогресс, 1978. — С. 402–424.
25. *Вепрева, И. Т.* Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении (на материале высказываний-рефлексивов 1991-2002 гг.): дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / И. Т. Вепрева ; УрГУ им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2003. — 375с.
26. *Вепрева, И. Т.* Тексты-рефлексивы как источник информации об изменениях в русской языковой картине мира / И. Т. Вепрева // Русский язык в его функционировании: Тез. докл. междунар. конф.: III Шмелевские чтения. — М.: Наука, 1998. — С. 16–18.

27. *Вепрева, И. Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И. Т. Вепрева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. — 380 с.
28. *Виноградова, К. Н.* Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К. Н. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. — 2015. — №2(47). — С. 17-28.
29. *Воейкова, М. Д.* Социально-экономический статус родителей и его влияние на качество усвоения языка ребенком / М. Д. Воейкова // Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы междунар. научн. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 293-297.
30. *Воробьева, Т. А.* Словообразовательные инновации у референциальных и экспрессивных детей как одна из разновидностей метаязыковой деятельности / Т. А. Воробьева // Вестник студ. научн. общ. РГПУ им. А. И. Герцена: Сборник лучших научных студенческих работ / отв. ред. М. Ю. Пучков. — 2017а. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 26-28.
31. *Воробьева, Т. А.* О метаязыковой деятельности двух референциальных детей: Женя и Лиза / Т. А. Воробьева // LINGUISTICA JUVENIS: сборник научных трудов молодых ученых. — 2017б. — Екатеринбург: УрГПУ, 2017. — № 19. — С. 67-76.
32. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский / изд. 5-е, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
33. *Выготский, Л. С.* Психология / Л. С. Выготский. — М.: Эксмо-Прес, 2000. — 1008 с.
34. *Габдулхаков, В. Ф.* О лингводидактике поликультурного образования / В. Ф. Габдулхаков, А. М. Гареева, А. М. Гарифуллина // Образование и саморазвитие. — 2012. — №5(33). — С. 89-94.

35. *Гарганеева, К. В.* Грамматика родного языка в метаязыковых комментариях дошкольника / К. В. Гарганеева // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы междунар. конф. — СПб.: Златоуст, 2009. — С. 264–267.
36. *Гарганеева, К. В.* Создание искусственного языка как вариант детской языковой рефлексии (словообразовательный аспект) / К. В. Гарганеева // Актуальные вопросы современной науки. — 2014. — № 35. — С. 119-128.
37. *Гаспаров, Б. М.* Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. — М.: Новое литературное обозрение, 1996. — 352 с.
38. *Гвоздев, А. Н.* Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 470 с.
39. *Гвоздев, А. Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. — СПб.: Бионт, 1999. — 64 с.
40. *Гвоздев, А. Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. — М.: КомКнига, 2005. — 320 с.
41. *Гендер и язык / науч. ред. А. В. Кирилина ; сост. А. В. Кирилина.* — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 624 с.
42. *Гидденс, Э.* Социология / Э. Гидденс. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 704 с.
43. *Головёнкина, Л. Х.* От двух до восьми и от трех до девяти: Дневниковые записи / Л. Х. Головёнкина. — Архангельск: Изд-во ПГУ, 2001. — 141 с.
44. *Гридасова, Н. Н.* Влияние речи воспитателей на речь детей дошкольного возраста: выпускная квалификационная работа магистра / Н. Н. Гридасова ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — 64 с.
45. *Гридина, Т. А.* Метаязыковая рефлексия как форма лингвокреативного мышления ребенка / Т. А. Гридина // Проблемы онтолингвистики – 2016: материалы ежегод. междунар. научн. конф. / под ред. Т. А. Кругляковой, М. А. Еливановой. — Иваново: ЛИСТОС, 2016. — С. 182-188.

- 46.Гридина, Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография / Т. А. Гридина. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2015. — 177 с.
- 47.Гридина, Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи / Т. А. Гридина // Лингвистика креатива-1: колл. моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной ; 2-е изд. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. — С. 5–59.
- 48.Гридина, Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций: монография и словарь / Т. А. Гридина. — Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 202 с.
- 49.Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учеб. пособие / Т. А. Гридина. — М.: Флинта; Наука, 2006. — 152 с.
- 50.Гридина, Т. А. Языковая игра в современной интернет-коммуникации: метаязыковой аспект / Т. А. Гридина, С. С. Талашманов // Политическая лингвистика. — 2019. — № 3. — С. 31-37.
- 51.Громыко, Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 43-48.
- 52.Демишина, Е. В. Особенности речевого развития детей 3–5 лет из семей с различным социокультурным статусом: выпускная квалификационная работа / Е. В. Демишина ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2007. — 106 с.
- 53.Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. — СПб.: Союз, 2001. — 144 с.
- 54.Дети о языке: метаязыковая деятельность и языковая рефлексия: учебное пособие / сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина, Л. Н. Галактионова, Т. А. Трифонова, М. П. Итальяни (Ташман). — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 243 с.
- 55.Детская речь. Тексты, дневники, наблюдения: учеб. материалы. Вып. 1. / сост. М. Д. Воейкова, М. Б. Елисеева. — СПб.: Образование, 1993. — 142 с.

- 56.Доброва, Г. Р. Вариативность речевого развития детей / Г. Р. Доброва. — 2018а. — М.: Языки славянской культуры, 2018. — 264 с.
- 57.Доброва, Г. Р. Креативная доминанта в формировании языковой личности / Г. Р. Доброва // Лингвистика креатива-4: колл. монография / под ред. Т. А. Гридиной. — 2018б. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2018. — С. 40–47.
- 58.Доброва, Г. Р. Эксперимент в онтолингвистике. Методическое пособие для магистрантов / Г. Р. Доброва. — 2018в. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 54 с.
- 59.Доброва, Г. Р. Детские высказывания о языке в динамике: на примере одного ребенка / Г. Р. Доброва // Психолінгвістическіе аспекты изучения речевой деятельности. — 2017. — № 15. — С. 17-32.
- 60.Доброва, Г. Р. Имитация в речи детей / Г. Р. Доброва // Психолінгвістика в сучасному світі — 2013: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конф. — 2013а. — № 12. — С. 80-81.
- 61.Доброва, Г. Р. О влиянии социальных и/или биологических факторов на особенности усвоения языка детьми / Г. Р. Доброва // Уральский филологический вестник. — 2013б. — Вып. 4. — С. 19-28.
- 62.Доброва, Г. Р. «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? / Г. Р. Доброва // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы междунар. науч. конф. — 2012а. — СПб.: Златоуст, 2012. — С. 467-473.
- 63.Доброва, Г. Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза / Г. Р. Доброва // под общей ред. проф. Т. А. Гридиной ; 2-е изд. — 2012б. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2012. — С. 33-48.

- 64.Доброва, Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка / Г. Р. Доброва // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 53-70.
- 65.Доброва, Г. Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса / Г. Р. Доброва // Проблемы онтолингвистики — 2007. Матер. междунар. конф. / отв. редактор С. Н. Цейтлин. — СПб.: Златоуст, 2007. — С.57-64.
- 66.Доброва, Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) / Г. Р. Доброва. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 492 с.
- 67.Доброва, Г. Р. Референциальные и экспрессивные дети: о еще одной возможности диагностирования «типологических» различий / Г. Р. Доброва, А. В. Пивень // Филологический класс. — 2014. — №1 (35). — С. 96-100.
- 68.Еливанова, М. А. Коммуникативная компетенция экспрессивного ребенка: опыт речевого развития одного мальчика / М. А. Еливанова, В. А. Семушина // Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы междунар. научн. конф. — СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 231-235.
- 69.Елисеева, М. Б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста / М. Б. Елисеева // Русский язык в школе. — 2017а. — № 6. — С. 35-39.
- 70.Елисеева, М. Б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста / М. Б. Елисеева // Русский язык в школе. — 2017б. — № 7. — С. 24-29.
- 71.Елисеева, М. Б. Прямые и косвенные самоисправления в речи детей дошкольного возраста / М. Б. Елисеева // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. — 2015а. — С. 98-112.
- 72.Елисеева, М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография / М. Б. Елисеева. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 2015б. — 344 с.

73. *Елисеева, М. Б.* Освоение ребенком стилистически окрашенной лексики / М. Б. Елисеева // Слово. Словарь. Словесность: Коммуникация. Текст. Синтаксис : мат. Всеросс. научн. конф. / РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб: Сага, 2013. — С. 379-383.
74. *Елисеева, М. Б.* Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми / М. Б. Елисеева, В. Г. Романенко // Начальная школа. — 2014. — № 6. — С. 91-94.
75. *Елисеева, М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева. — СПб.: Изд-во. РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 173 с.
76. *Елисеева, М. Б.* Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи / М. Б. Елисеева // Логопед. — 2006а. — № 1. — С. 26-36.
77. *Елисеева, М. Б.* Понимание и употребление стилистически окрашенной лексики двумя девочками с различными речевыми стратегиями / М. Б. Елисеева // Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы: мат. научн. конф., / редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др. — Санкт-Петербург: СПБИРАВ, 2006. — 2006б. — С. 67-73.
78. *Елисеева, М. Б.* Самоисправления в детской речи как проявление языковой рефлексии ребенка в возрасте 2–3 лет / М. Б. Елисеева // Материалы XXIX межвуз. науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Секция общего языкознания. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. — Вып. 14. — Ч. 2. — С. 36-39.
79. *Елисеева, М. Б.* Макатуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Бланки опросников. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. — Иваново: ЛИСТОС, 2021. — 80 с.
80. *Емелина, Д. А.* Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) / Д. А. Емелина, И. В. Макаров // Обозрение

- психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. — 2011. — №3. — С. 11-16.
81. *Еремеева, В. Д.* Мальчики и девочки: два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — СПб.: Тускарора, 2001. — 120 с.
82. *Ефремов, В. А.* Гендерные стереотипы и концептуализация представлений о мужчине и женщине в языковом сознании ребенка / В. А. Ефремов // Сибирский филологический журнал. — 2009. — № 1. — С. 191-199.
83. *Золотарева, А. А.* Активный и пассивный лексикон детей, имеющих старших братьев и/или сестер / А. А. Золотарева // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена. — 2011. — Вып. 12. — Кн. 2. — С. 52-55.
84. *Зубкова, Т. И.* Об одной стратегии языкового развития / Т. И. Зубкова // Международная конференция «Мир ребенка и его язык». — Т. 3. — СПб., 1993. — С.17-19.
85. *Зырянова, Е. В.* Вариативность повествования в зависимости от особенностей зрительного восприятия ребенка / Е. В. Зырянова // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. ст. / отв. ред. Т. И. Ерофеева. — Пермь: ПГУ, 2007. — Вып. 10. — С. 49-52.
86. *Иванников, Е. Б.* Языковая рефлексия: от метатекста к рефлексиву / Е. Б. Иванников // Проблемы истории, филологии, культуры. — 2017. — № 1. — С. 337–347.
87. *Йокояма, О. Т.* Языковые модели половых различий в языке русских детей младшего возраста / О. Т. Йокояма // Социолингвистические проблемы в разных регионах мира: материалы междунар. конф. / отв. ред. Солнцев В. М., Михальченко В. Ю. — М.: Институт языкознания РАН, 1996. — С.191-195.
88. *Калинцева, М. Г.* Система уроков по разделу "Лексика" в 5 классе // М. Г. Калинцева // Studylib.ru [Электронный ресурс]. — 2013. — URL: <https://studylib.ru/doc/6282055/m.g.-kalinceva.-sistema-urokov-po-razdelu--leksika--v-5-k...> (дата обращения: 20.12.2023). — Режим доступа: свободный.

89. *Каркищенко, Е. А.* Гендерные стереотипы: дискурсные средства формирования и репрезентации в коммуникативном поведении подростков: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. А. Каркищенко ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2013. — 272 с.
90. *Козырева, Т. В.* Понятие рефлексии в истории философии / Т. В. Козырева // Вестник угроведения. — 2013. — № 2 (12). — С. 75-85.
91. *Кричевец, А. Н.* Основы статистики для психологов / А. Н. Кричевец, А. А. Корнеев, Е. И. Рассказова. — Москва: Акрополь, 2019. — 286 с. // Основы статистики для психологов [Электронный ресурс]. — 2019. — URL: https://handbook.mathpsy.com/?page_id=326 (дата обращения: 20.12.2023). — Режим доступа: свободный.
92. *Крушевский, Н. В.* Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Имп. Казан. ун-та. — Казань: Типография Имп. Ун-та, 1883. — Т. XIX. Январь-Апрель. — 148 с. [Приложение с отдельной пагинацией]. [Электронный ресурс]. — 1883. — URL: https://www.directmedia.ru/book_99343_Ocherk_nauki_o_yazyke (дата обращения: 20.12.2023). — Режим доступа: свободный.
93. *Лемешко, Б. Ю.* Критерии проверки отклонения распределения от нормального закона. Руководство по применению / Б. Ю. Лемешко. — М.: ИНФРА-М, 2015. — 160 с.
94. *Лепская, Н. И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М.: Филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. — 152 с.
95. *Лукьянова, Н. А.* Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики) / Н. А. Лукьянова. — Новосибирск: Наука, 1986. — 230 с.
96. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.

97. *Лурия, А. Р.* Речь и развитие психических процессов у ребенка (Экспериментальное исследование) / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 94 с.
98. *Любина, Г. А.* Названия растений / Г. А. Любина // Дважды пять [Электронный ресурс]. — 1996. — URL: <https://ten2x5.narod.ru/klass/slova1-1.htm> (дата обращения: 20.12.2023). — Режим доступа: свободный.
99. *Люрья, Н. И.* Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Люрья. — М., 1997. — 145 с.
100. *Ляпон, М. В.* Оценочная ситуация и словесное само моделирование / М. В. Ляпон // Язык и личность : сб. статей ; отв. ред. Д. Н. Шмелев. — М.: Наука, 1989. — С. 24-34.
101. *Макаров, И. В.* Нарушения речевого развития у детей / И. В. Макаров, Д. А. Емелина // Социальная и клиническая психиатрия. — 2017. — Т. 27. — №4. — С. 101-105.
102. *Маслинский, К. А.* Язык и бедность / К. А. Маслинский // Бедность и развитие ребенка: колл. монография ; под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. — С. 177-245.
103. *Менчинская, Н. А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери / Н. А. Менчинская; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — 1996а. — М.: Ин-т практ. психологии, 1996. — 183 с.
104. *Менчинская, Н. А.* Развитие ребенка от рождения до года (дневник бабушки) / Н. А. Менчинская // Вопросы психологии. — 1996б. — №3. — С. 72-88.
105. *Менчинская Н. А.* Развитие психики ребенка: дневник матери / Н. А. Менчинская ; под ред. Б. М. Теплова; Ин-т психологии АПН РСФСР. — М.: АПН РСФСР, 1957. — 184 с.

106. *Менчинская, Н. А.* Дневник о развитии ребенка (от рождения до 8 лет) / Н. А. Менчинская. — М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. — 192 с.
107. *Милашевич, В. В.* Опережающее обучение как метод перестройки географии в науку о природопользовании / В. В. Милашевич // Природопользование и география (методологический аспект): сб. научн. трудов. — Владивосток: ДВО АН СССР, 1989. — С. 138-149.
108. *Мухина, В. С.* Близнецы / В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1969. — 416 с.
109. *Овсейцева, М. С.* Речевой портрет ребенка и языковая игра / М. С. Овсейцева // Историческая и социально-образовательная мысль. — Т. 7 — №4. — Краснодар, 2015. — С. 173-177.
110. *Овчинникова, И. Г.* Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка / И. Г. Овчинникова // В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека : материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции 19-21 мая 2005 г., Пермь : XX Мерлинские чтения. Ч. 1 / ред. Б. А. Вяткин, А. А. Волочков. — Пермь : ПГУ, 2005. — С. 172-178.
111. *Овчинникова, И. Г.* Вариативность повествования в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка / И. Г. Овчинникова // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. ст. Вып. 6. Вариативность речевого онтогенеза / отв. ред. И. Г. Овчинникова; Перм. ун-т. — 2004а. — Пермь: ПГУ, 2004. — С. 132-142.
112. *Овчинникова, И. Г.* Что такое метаязыковая способность? / И. Г. Овчинникова // Интернет-журнал «Филолог» [Электронный ресурс]. — 2004б. — № 7. — URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (дата обращения: 20.11.2022). — Режим доступа: свободный.

113. *Овчинникова, И. Г.* Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры / И. Г. Овчинникова // *Возрастное коммуникативное поведение: сб. научн. трудов. Вып. 1 / науч. ред. И. А. Стернин, К. Ф. Седов.* — Воронеж: Истоки, 2003. — С. 132-142.
114. *Олейник, М. А.* Особенности освоения орфографии девочками и мальчиками младшего школьного возраста: выпускная квалификационная работа магистра / М. А. Олейник ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2013. — 59 с.
115. *Петрова, Т. И.* Отражение особенностей мужской и женской речи в инсценированном квазидialoge / Т. И. Петрова // *Ребенок как партнер в диалоге: тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике.* — Вып. 2. — СПб.: Союз, 2001. — С. 86-94.
116. *Петрова, Ю. Н.* Коммуникативно-семантическое моделирование конструкций с кумулятивным отрицанием: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.21 / Ю. Н. Петрова ; МГЛУ. — М., 2009. — 24 с.
117. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. — М.: Просвещение, 1969. — 660 с.
118. *Ростова, А. В.* Категории «пол» и «гендер» как категории анализа гендерных отношений / А. В. Ростова // *Вестник Самарского государственного университета.* — 2007. — № 3 (53). — С. 185-191.
119. *Ростова, А. Н.* Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири) / А. Н. Ростова. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. — 193 с.
120. *Русанова, Л. С.* Влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. С. Русанова ; ЯрГУ им. П.Г.Демидова. — Ярославль, 2017. — 254 с.

121. *Рыбников Н. А.* Язык ребенка / Н. А. Рыбников. — М.,Л.: Госиздат, 1926. — 84с.
122. *Санджи-Гаряева, З. С.* Языковая рефлексия Ю. Трифонова / З. С. Санджи-Гаряева // Вопросы стилистики: межвуз. сб. науч. тр. — Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 1999. — Вып. 28. — С. 275-281.
123. *Саркисова, Э. В.* Взаимодействие стратегий и структурных опор при идентификации незнакомого слова: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Э. В. Саркисова ; ТвГУ. — Тверь, 2014. — 157 с.
124. *Сахарный, Л. В.* Осознание и объяснение производных слов детьми дошкольниками / Л. В. Сахарный // Живое слово в русской речи Прикамья : межвуз. сб. научн. тр. / гл. ред. В. Ф. Скитова. — Пермь : [б. и.], 1992. — С.4-24.
125. *Сикорский, И. А.* О развитии речи у детей // Оттиск из Ежедневной клинической газеты / И. А. Сикорский. — СПб. : Изд-во Боткина, 1881. — С. 21–34.
126. *Сироткина, Ю. Н.* Гендерные различия в детской речи (о разных путях усвоения языка) / Ю. Н. Сироткина // Гендер: Язык, культура, коммуникация: матер. Третьей междунар. конф. — М.: МГЛУ, 2003. — С. 99-101.
127. *Собкин, В. С.* Социология семейного воспитания: дошкольный возраст / В. С. Собкин, Е. М. Марич // Труды по социологии образования. — Т. VII. — Вып. XII. — М.: Центр социологии образования РАО, 2002. — 247 с.
128. *Соколова, Д. М.* Особенности лингвокреативности детей из семей с разным социокультурным статусом: выпускная квалификационная работа магистра / Д. М. Соколова ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2017. — 63 с.
129. *Старовская, Е. А.* Различия в речевом развитии детей, принадлежащих к разным социальным группам: выпускная квалификационная работа / Е. А. Старовская ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 1995. — 94 с.

130. *Степанов С. Ю.* Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31-40.
131. Таблица критических значений критерия U-Манна-Уитни // Математическая статистика для психологов [Электронный ресурс]. — 2024. — URL: <https://statpsy.ru/mana-uitni/tablica-manna-uitni/> (дата обращения: 20.12.2022). — Режим доступа: свободный.
132. Таблица критических значений t-критерия Стьюдента // Математическая статистика для психологов [Электронный ресурс]. — 2024. — URL: <https://statpsy.ru/t-student/t-test-tablica/> (дата обращения: 20.12.2022). — Режим доступа: свободный.
133. *Трефилова, Т. Н.* К истории изучения онтогенеза речи в российской психологии (80-е годы XIX в. — 20-е годы XX в.) / Т. Н. Трефилова // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 101-117.
134. *Трикоз, Э. Л.* Обыденная метаязыковая рефлексия носителя русского языка второй половины XIX века: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Э. Л. Трикоз ; ВолГПУ. — Вологда, 2010. — 22 с.
135. *Трифонова, Т. А.* К вопросу о предпосылках возникновения языковой рефлексии у экспрессивных и референциальных детей / Т. А. Трифонова // Проблемы онтолингвистики – 2023: материалы междунар. научн. конф. — СПб.: ООО "Издательство ВВМ", 2023. — С. 85-93.
136. *Тульвисте, Т.* О развитии метаязыковых способностей у детей / Т. Тульвисте // Язык и структура знания. — М.: Наука, 1990. — С. 113-121.
137. *Унарова, В. Я.* Взаимосвязанное формирование метаязыковых умений у детей-билингвов на основе изучения родного (якутского), русского и иностранного языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Я. Унарова ; СВФУ. — Якутск, 2021. — 241 с.

138. Унарова, В. Я. Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов как самостоятельная задача обучения языкам / В. Я. Унарова, Е. А. Хамраева // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 1. — С. 31-37.
139. Ушакова, М. Ю. Гендерные особенности речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. Ю. Ушакова ; ИрГПУ. — Иркутск, 2006. — 153 с.
140. Харченко, В. К. Становление языковой личности ребенка в ситуации сиблингового общения / В. К. Харченко // Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы междунар. научн. конф. — СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 306-311.
141. Харченко, В. К. Корпус детских высказываний / В. К. Харченко. — М.: изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2012. — 520 с.
142. Хачатрян, Л. А. Состояние воспитательного потенциала современной семьи / Л. А. Хачатрян, Н. С. Кабанова // Вестник Пермского университета. Социология. — 2013. — Вып. 1 (13). — С. 131-141.
143. Хризман, Т. П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. — М., 1991. — 232 с.
144. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. — М.: Знак, 2009. — 592 с.
145. Цейтлин, С. Н. Вопросы изучения детской речи в трудах А. Н. Гвоздева / С. Н. Цейтлин // Русский язык в школе. — 2007. — № 6. — С. 47 – 51.
146. Цейтлин, С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи (Детская речь как предмет лингвистического исследования) / С. Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования. — СПб.: Наука, 2004. — С. 275-278.
147. Цейтлин, С. Н. Детские речевые инновации: опыт анализа / С. Н. Цейтлин // Исследования по языкознанию: к 70-летию члена-

- корреспондента РАН А. В. Бондарко; отв. ред. С. А. Шубик. — СПб.: изд-во СПбГУ, 2001. — С. 329-336.
148. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М., 2000. — 240 с.
149. *Чернов, Д. Н.* К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития / Д. Н. Чернов // Системная психология и социология. — 2012. — №5. — С. 77-84.
150. *Черняк, В. Д.* Рефлексия над словообразовательными потенциями слова в современной беллетристике / В. Д. Черняк // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. — 2014. — № 1. — С. 158 – 165.
151. *Чиршева, Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков: монография / Г. Н. Чиршева. — СПб.: Златоуст, 2012. — 488 с.
152. *Чиршева, Г. Н.* Основы онтобилингвологии: Русско-английский материал: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19, 10.02.04 / Г. Н. Чиршева ; СПбГУ. — СПб., 2000. — 246 с.
153. *Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. — 19-ое изд. — М.: Просвещение, 1966. — 399 с.
154. *Шахнарович, А. М.* Раннее двуязычие: психолингвистическая природа / А. М. Шахнарович // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения ; сост. Т. А. Круглякова. — СПб.: Златоуст, 2014. — С.166-172.
155. *Шварцкопф, Б. С.* Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи / Б. С. Шварцкопф // Актуальные проблемы культуры речи. — М.: Наука, 1970. — С. 277-304.
156. *Швачкин, Н. Х.* Психологический анализ ранних суждений ребенка. Вопросы психологии речи и мышления / Н. Х. Швачкин // Известия Академии Педагогических Наук. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. — Вып. 54. — С.112-135.

157. *Шмелева, Т. В.* Языковая рефлексия / Т. В. Шмелева // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вестник Российской риторической ассоциации. — 1999. — Вып. I (VIII). — № 2. — С. 108-110.
158. *Штерн, А. С.* Перцептивный аспект речевой деятельности (экспериментальное исследование) / А. С. Штерн. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. — 236 с.
159. *Штерн, В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн. — Минск: Харвест, 1915/2003. — 400 с.
160. *Штерн, В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста: с использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Стерн / В. Штерн // Национальная электронная библиотека (НЭБ) [Электронный ресурс]. — 1922. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_2098401/ (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: свободный.
161. *Шуваликова, Н. М.* Особенности освоения антонимии детьми 4-6 лет: выпускная квалификационная работа магистра / Н. М. Шуваликова ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2010. — 61 с.
162. *Шумарина, М. Р.* Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте. Автореферат дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.01 / М. Р. Шумарина ; МПГУ. — Москва, 2012. — 47 с.
163. *Якобсон, Р. О.* Язык и бессознательное / Р. О. Якобсон. — М.: Гнозис, 1996. — 248 с.
164. *Aguado, K.* Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, S. 1-18 / K. Aguado // Goethe-Institut [Электронный ресурс]. — 2017. — URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/aguado_sprachaufmerksamkeit_sprachreflexion_sprachknnen_vortragsmanuskript

- [_deutschlehrertag_2017_barcelona3.pdf](#) (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: свободный.
165. *Ament, W.* Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgeschichte / W. Ament. — Stuttgart: Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde; Geschäftsstelle: Franckh, 1906. — 96 S. // HATHITRUST [Электронный ресурс]. — 1906. — URL: <https://catalog.hathitrust.org/Record/001287620> (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: ограниченный.
166. *Bates, E.* From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms / E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder. — Cambridge, New York: C.U.P., 1988. — 396 p.
167. *Bates, E.* Language and Context: The Acquisition of Pragmatics / E. Bates. — New York: Academic Press, 1976. — 375 p.
168. *Bavin, E. L.* The acquisition of Walpiri / E. L. Bavin // The crosslinguistic study of language acquisition. — 1992. — Vol. 3. — P. 309-371.
169. *Bialystok, E.* Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition / E. Bialystok. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 291 p.
170. *Bialystok, E.* Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language / E. Bialystok // Systems of representation in children: Development and use / ed. by C. Pratt, A. F. Garton. — Chichester: John Wiley & Sons, 1993. — P. 211-223.
171. *Bialystok, E.* Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency / Bialystok E. // Language processing in bilingual children. — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — P. 113-140.
172. *Bialystok, E.* Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness / E. Bialystok // Developmental Psychology. — 1988. — № 24. — P. 560-567.
173. *Bialystok, E.* Factors in the growth of linguistic awareness / E. Bialystok // Child Development. — 1986. — № 57. — P. 498-510.

174. *Bialystok, E.* Toward a definition of metalinguistic skill / E. Bialystok, E. B. Ryan // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 1985. — № 31 (3). — P. 229-251.
175. *Blackmore, S. J.* Is the richness of our visual world an illusion? Transsaccadic memory for complex scenes / S. J. Blackmore, G. Brelstaff, K. Nelson, T. Trościanko // *Perception*. — 1995. — № 24. — P. 1075-1081.
176. *Böhme-Dürr, K.* Fördert Sprachbewusstsein die Sprachentwicklung? / K. Böhme-Dürr // *Sprache und Kognition*. — 1987. — № 4. — S. 177-191.
177. *Bowey J. A.* Word Awareness in Children / J. A. Bowey, W. E. Tunmer // *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* / ed. by W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman. — Tokyo: Springer-Verlag, 1984. — P. 73-91.
178. *Brown, P.* Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning / P. Brown // *Language acquisition and conceptual development*. — Cambridge: Cambridge University Press 2001. — P. 512-543.
179. *Budde, M.* Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung / M. Budde. — Kassel University Press: Kassel, 2001. — 81 S.
180. *Carr, E. G.* Teaching autistic children to use sign language: Some research issues / E. G. Carr // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. — 1979. — № 9 (4). — P. 345-359.
181. *Chaney, C.* Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-yr-old children in relation to social class / C. Chaney // *Cambridge University Press [Электронный ресурс]*. — 1994. — URL: <https://doi.org/10.1017/S0142716400004501> (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: ограниченный.
182. *Chomsky, N.* Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. — Cambridge ; Mass.: M.I.T. Press, 1965. — 251 p.

183. *Clark, E. V.* Awareness of language: Some evidence from what children say and do / E. V. Clark // *The Child's Conception of Language* / ed. by A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt. — Vol. 2. — Berlin, Heidelberg: Springer, 1978. — P. 17–43.
184. *Clark, E. V.* Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language / E. V. Clark, E. S. Andersen // *Papers and Reports on Child Language Development*. — 1979. — № 16. — P. 171-195.
185. *Crago, M. B.* Exploring innateness through cultural and linguistic variation: An Inuit example / M. B. Crago, S. E. M. Allen, W. P. Hough-Eyamie // *The biological basis of language* / ed. by M. Gopnik. — Oxford: Cambridge University Press, 1997. — P. 70-90.
186. *Craik, F. I. M.* Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind / F. I. M. Craik, E. Bialystok // ResearchGate [Электронный ресурс]. — 2010. — URL:https://www.researchgate.net/publication/255616091_Cognitive_and_Linguistic_Processing_in_the_Bilingual_Mind (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
187. *De Villers, J. G.* Early judgements of semantic and syntactic acceptability by children / J. G. De Villers, P. A. De Villers // *Journal of Psycholinguistic Research*. — 1972. — №1. — P. 299-310.
188. *Doherty, M. J.* Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language / M. J. Doherty, H. Tsuji // ResearchGate [Электронный ресурс]. — 2014. — URL: https://www.researchgate.net/publication/262972989_Early_development_of_metalinguistic_awareness_in_Japanese_Evidence_from_pragmatic_and_phonological_aspects_of_language (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
189. *Donaldson, M.* Children's minds / M. Donaldson. — London: Harper Perennial, 2006. — 162 p.

190. *Ehri, L. C.* Linguistic inside: Threshold of reading acquisition / L. C. Ehri // Reading research: Advances in theory and practice / ed. by T. G. Waller, G. E. MacKinnon. — New York: Academic Press, 1979. — Vol 1. — P. 63-114.
191. *Flavell, J. H.* First discussent comments: What is memory development the development of? / J. H. Flavell // Human Development. — 1971. — № 14. — P. 272-278.
192. *Garvey, C.* Effects of age, sex, and partner on children's dyadic speech / C. Garvey, M. Ben Debba // Child Development. — 1974. — № 45 (4). — P. 1159-1161.
193. *Gleitman, L. R.* The emergence of the child as a grammarian / L. R. Gleitman, H. Gleitman, E. F. Shipley // Cognition. — 1972. — № 1. — P. 137-164.
194. *Goldsworthy, C. L.* Developmental reading disabilities: A language based treatment approach / C. L. Goldsworthy. — San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1996. — 301 p. // Internet Archive [Электронный ресурс]. — 1996. — URL: <https://archive.org/details/developmentalrea0000gold/mode/2up> (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
195. *Gombert, J. E.* Metalinguistic development / J. E. Gombert. — Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992. — 237 p.
196. *Guan, Y.* Do Chinese- and English-speaking preschoolers think differently about language? / Y. Guan, M. J. Farrar // ResearchGate [Электронный ресурс]. — 2016. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/309449355> (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
197. *Hakes, D. T.* The development of metalinguistic abilities in children / D. T. Hakes. — Berlin: Springer, 1980. — 120 p.
198. *Hawkins, E.* Awareness of Language: An Introduction / E. Hawkins. — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — 226 p.

199. *Heath, S. B.* Ways with words: language, life and work in communities and classrooms / S. B. Heath. — Cambridge: Cambridge University Press, 1983. — 426 p.
200. *Heinemann, R.* Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933 / R. Heinemann. — Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. — 408 S.
201. *Hoff-Ginsberg, E.* The Relation of Birth Order and Socioeconomic Status to Children's Language Experience and Language Development / E. Hoff-Ginsberg // *Applied Psycholinguistics*. — 1998. — Vol. 19. — № 4. — P. 603-629.
202. *Howe H. E.* The acquisition of semantic restriction in children / H. E. Howe, D. Hillman // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. — 1973. — №12. — P. 132-139.
203. *Ingendahl, W.* Sprachreflexion statt Grammatik: Ein Didaktisches Konzept Für Alle Schulstufen / W. Ingendahl. — Tübingen: MaxNiemeyerVerlag, 1999. — 280 S. // Goethe University Frankfurt am Main Repository [Электронный ресурс]. — 1999. — URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/10376/Ingendahl.pdf> (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: свободный.
204. *Januschek, F.* Zur Ontogenese sprachlicher Handlungen / F. Januschek, W. Paprotte, W. Rohde // *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. — 1979. — №10. — P. 37-69.
205. *Jessner, U.* A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness / U. Jessner // *The Modern Language Journal*. — 2008. — 92(2). — P. 270-283.
206. *Jessner, U.* On the nature of linguistic awareness / U. Jessner // *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. — P. 36-71.

207. *Kamhi, A. G.* Metalinguistic abilities in language-impaired children / A. G. Kamhi // Topics in Language Disorders [Электронный ресурс]. — 1987. — URL: <https://doi.org/10.1097/00011363-198703000-00003> (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: ограниченный.
208. *Kaper, W.* Kindersprachenforschung mit Hilfe des Kindes. Einige Erscheinungen der kindlichen Schpracherwerbung erläutert im Lichte des vom Kinde gezeigten Interesses für Sprachliches / W. Kaper. — Groningen: J. B. Wolters, 1959. — 244 S.
209. *Karmiloff-Smith, A.* From metaprocesses to conscious access: Evidence from children's metalinguistic repair data / A. Karmiloff-Smith // Cognition. — 1986. — № 28. — P. 95-147.
210. *Karolije-Walz, P.* Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder / P. Karolije-Walz // Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. — 1981. — № 20. — S. 139-157.
211. *Koch, H.* The relation of primary mental abilities in five- and six-year-olds to sex of child and characteristics of his sibling / H. Koch // Child Development. — 1954. — Vol. 25. — № 3. — P. 209-223.
212. *Kocianová, M.* Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder. Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter: / M. Kocianová. — LMU, München: Faculty of Psychology and Educational Sciences, 2005. — 270 S. Electronic Theses of LMU Munich [Электронный ресурс]. — 2005. — URL: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/4191/1/Kocianova_Maria.pdf (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: свободный.
213. *LaBerge, D.* Toward a theory of automatic information processing in reading / D. LaBerge, S. L. Samuels // Cognitive Psychology. — 1974. — № 6. — P. 293-323.

214. *Lieven, E. V. M.* Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction / E. V. M. Lieven, J. Pine, H. Dressner-Barnes // *Journal of Child Language*. — 1992. — Vol. 19. — № 2. — P. 287-310.
215. *Locke, J. L.* A Theory of Neurolinguistic Development / J. L. Locke // *Brain and Language*. — 1997. — №58. — P. 265-326.
216. *Menn, L.* Theories of phonological development / Menn L. // *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*. — 1981. — Vol. 379. — New York: New York Academy of Sciences, 1981 // *The New York Academy of Sciences [Электронный ресурс]*. — 1981. — URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42003.x/full> (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: ограниченный.
217. *Menyuk, P.* Metalinguistic difficulties in children with specific language impairment: Implications for diagnosis and intervention / P. Menyuk // *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* / ed. by H. Grimm, H. Skowronek. — Berlin: De Gruyter, 1993. — P. 2-23.
218. *Miller, P. J.* Working-Class Children's Experience through the Prism of Personal Storytelling / P. J. Miller, G. E. Cho, J. R. Bracey // *Human Development*. — 2005. — Vol. 48. — P. 115-135.
219. *Moore, K. C.* *The Mental Development of a Child* / K. C. Moore. — New York: MacMillan, 1896. — 150 p.
220. *Nelson, K.* Structure and strategy in learning to talk / K. Nelson // *Monographs of the society for research in child development*. — 1973. — Vol. 38. — № 1/2. — P. 1-135.
221. *Nelson, K.* Monologue as the linguistic construction of self in time / K. Nelson // *Narratives from the crib*. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. — P. 284-308.

222. *Nippold, M. A.* Metaphoric understanding in preadolescents having a history of language acquisition difficulties / M. A. Nippold, S. H. Fey // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. — 1983. — Vol. 14. — Iss. 3. — P. 171-218. // *American Speech-Language-Hearing Association* [Электронный ресурс]. — 1981. — URL: doi:10.1044/0161-1461.1403.171 (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: ограниченный.
223. *O'Brien, M.* Parents Speech to toddlers: The effect of play context / M. O'Brien, K. J. Nagle // *Journal of Language Development*. — 1987. — Vol. 14. — P. 269-279.
224. *Oksaar, E.* *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik* / E. Oksaar. — Stuttgart /Berlin /Köln /Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1987. — 262 S.
225. *Papandropoulou, I.* What is a Word? Experimental Study of Children's Ideas on Grammar / I. Papandropoulou, H. Sinclair // *Human Development*. — 1974. — №17(4). — P. 241-258. // *Karger* [Электронный ресурс]. — 1974. — URL: <https://doi.org/10.1159/000271348> (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: ограниченный.
226. *Posner, M. I.* Attention and cognitive control / M. I. Posner, C. R. R. Snyder // *Information processing and cognition: The Loyola Symposium* / ed. by R. L. Solso. — New York: Halsted Press, 1975. — P. 55-85.
227. *Sause, E. F.* Computer content analysis of sex differences in the language of children / E. F. Sause // *Journal of Psycholinguistic Research*. — 1976. — № 5. — P. 311-324.
228. *Schneider W.* Controlled and automatic human information processing: Detection, search and attention / W. Schneider, R. M. Shiffrin // *Psychological Review*. — 1977. — № 84. P. 1-66.

229. *Schöler, H.* Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens / H. Schöler // *Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen.* — Hamburg: Wartenberg & Söhne, 1987. — S. 339-359.
230. *Schöler, H.* Untersuchungen zu metasprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder / H. Schöler, A. Anzer, E. Illichmann // *Die Sprachheilarbeit.* — 1986. — № 31. — S. 279-285.
231. *Scupin, E.* Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahre / E. Scupin, G. Scupin. — Leipzig: Grieben, 1910. — 275 S.
232. *Scupin, E.* Bubi's erste Kindheit / E. Scupin, G. Scupin. — Leipzig: Grieben, 1907. — 264 S.
233. *Shinn, M. W.* Notes On the Development of a Child / M. W. Shinn. — Berkeley, CA: University Press, 1907. — Vol. 2. — 258 p.
234. *Shinn, M. W.* Notes On the Development of a Child / M. W. Shinn. — Berkeley, CA: University Press, 1893. — Vol. 1. — 424 p.
235. *Silverstein, M.* Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function / Silverstein, M. // *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* / ed. by J. A. Lucy. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993. — P. 33-58.
236. *Skowronek, H.* Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde / H. Skowronek, H. Marx // *Heilpädagogische Forschung.* — 1989. — №15. — S. 38-49.
237. *Smoczyńska, M.* The case of Sławuś: an atypical development of first person self-reference in Jan Baudouin de Courtenay's polish diary data / M. Smoczyńska // *Psychology of Language and Communication.* — 2000. — Vol. 4. — №2. — P. 3-21. // *Psychology of Language and Communication* [Электронный ресурс]. — 2000. — URL: http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/04-2_1.pdf (дата обращения: 20.12.2019). — Режим доступа: свободный.

238. *Snow, C.* The uses of imitation / C. Snow // *Journal of child language*. — 1981. — Vol. 8. — P. 205-212.
239. *Tunmer, W. E.* Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications // W. E. Tunmer, E. Pratt, M. L. C. Herriman (eds.). — Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 1984. — 238 p.
240. *Tunmer, W. E.* The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview / W. E. Tunmer, M. L. Herriman // *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* / ed. by W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman. — Tokyo: Springer-Verlag, 1984. — P. 12-35.
241. *Tunmer, W. E.* The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers / W. E. Tunmer, C. M. Fletcher // *Journal of Reading Behavior*. — 1981. — № 13. — P. 173-186.
242. *Tunmer, W. E.* Syntactic Awareness in Children / W. E. Tunmer, R. Grieve // *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* / ed. by W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman. — Tokyo: Springer-Verlag, 1984. — P. 92-104.
243. *Waller, M.* Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus / M. Waller // *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. — 1988. — № 20. — S. 297-321.
244. *Wehr, S.* Was wissen Kinder über Sprache? / S. Wehr. — Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 2001. — 193 S.
245. *Weinert, F. E.* Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen / F. E. Weinert // *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* / K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth. — Bern: Huber, 1994. — S. 183-205.
246. *Winitz, H.* Language skills of male and female kindergarten children / H. Winitz // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1959. — № 2. — P. 377-391.

247. *Yasin, A.* Speech and language delay in childhood: a retrospective chart review / A. Yasin, H. Aksu, E. Özgür, B. G. Özgür // ENT Updates. — 2017. — Vol. 7. — №1. — P. 22-27.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Игры, используемые в экспериментальном исследовании для выявления
экспрессивных и референциальных детей

№ п/п	слово	№ п/п	слово
1.	хлебушек	16.	щуримся
2.	Дюймовочка	17.	оздоровление
3.	клубника	18.	горячий
4.	апельсин	19.	освежает
5.	конфеты	20.	хорошая
6.	цветок	21.	двамаклики
7.	Чебурашка	22.	глачёрыш
8.	Горыныч	23.	пристяжная
9.	Щелкунчик	24.	глакамора
10.	звездочет	25.	звукарь
11.	выключить	26.	шляхтич
12.	вместе	27.	щуренок
13.	раздевается	28.	штифтовый
14.	жвачное	29.	клеймо
15.	похвально	30.	клёст

Таблица 1. Список слов для игры «Попугайчик»¹⁴

¹⁴ Подробнее об игре см. на стр. 121–122 в параграфе 3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ



Вопрос экспериментатора: — Мячик, машинка, кукла, пирамидка – я могу все назвать одним словом? Каким?

Верный ответ ребенка: — Игрушки.

Рисунок 1. Пример изображений, а также слов экспериментатора и ребенка для игры на выявление склонности детей к генерализации¹⁵

ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

¹⁵ Подробнее об игре см. на стр. 122–123 в параграфе 3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.



Рисунок 2а. Игра «НАКи и НЕНАКи»¹⁶,
изображение с НАКами



Рисунок 2б. Игра «НАКи и НЕНАКи»,
изображение с НЕНАКами

¹⁶ Подробнее об игре см. на стр. 123 в параграфе 3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.



Рисунок 2в. Игра «НАКи и НЕНАКи»,
изображение с НАКами НЕНАКами



Рисунок 2г. Игра «НАКи и НЕНАКи»,
изображение с НАКами и НЕНАКами



Рисунок 3а. Игра «СИПы и НЕСИПы»¹⁷,
изображение с СИПами и НЕСИПами



Рисунок 3б. Игра «СИПы и НЕСИПы»,
изображение с СИПами и НЕСИПами

¹⁷ Подробнее об игре см. на стр. 123–124 в параграфе 3.2.1. Организация и методика проведения эксперимента по выявлению экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.



Рисунок 3в. Игра «СИПы и НЕСИПы»,
изображение с СИПами и НЕСИПами

Приложение 2

Игры, используемые в экспериментальном исследовании для выявления особенностей языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка¹⁸

Игра «Исправь меня»

Слова экспериментатора: давай поиграем. Незнайка будет произносить слова, а ты будешь его исправлять, если он произнесет их неправильно.

В конце игры экспериментатор задает ребенку следующий вопрос: А зачем нам правильно говорить?

Стимульный материал (слова, подлежащие исправлению ребенком): уши, ноги, глаза, воды, горохи, тормозы, трюжишь.

Игра «Разные языки»

Слова экспериментатора: скажи, на каком языке разговаривают кошки? А кошки во всех странах говорят на одном и том же языке? А люди?

Игра «Переведи на бубурский язык»

Слова экспериментатора: ты, конечно, знаешь, что кроме нашей планеты существуют еще и другие. И одна из планет находится очень далеко от нашей и называется Бубур. На этой планете живут бубурчики и у них даже есть свой

¹⁸ Подробнее об играх см. на стр. 127–134 в параграфе 3.2.3. Организация и методика проведения эксперимента, направленного на выявление влияния типологических и социокультурных факторов, а также фактора биологического пола на особенности языковой рефлексии детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

язык – бубурский. Язык этот немного похож на наш. Например, слово «машина» на бубурском – рулеколесоезд, слово «одежда» – насебянадевайка, слово «чайник» – водичконагрейкин. Бубурчики очень хотели бы слетать на нашу планету, но они не знают наш язык, поэтому им нужен переводчик. Давай поможем бубурчикам и попробуем перевести некоторые наши слова на бубурский язык.

В конце игры экспериментатор произносит следующий текст: молодец. У тебя так здорово получается. Может быть, ты даже сможешь сказать что-то на бубурском языке? Например, «меня зовут...». А почему ты выбрал именно эти слова для этой фразы? Как ты думаешь, чем отличается бубурский язык от нашего? А что у них общего?

Стимульный материал (слова, подлежащие переводу на бубурский язык): кошка, компьютер, папа, бабочка, кукла, мама, роза, конструктор, бабушка.

Игра «Как разговаривают малыши?»

Слова экспериментатора: ... (имя ребенка), а как разговаривают малыши?

Игра «Как ты будешь говорить с малышом?»

Слова экспериментатора: ... (имя ребенка), а как ты будешь говорить с малышом?

Игра «Как ты попросишь мячик у...?»

Слова экспериментатора: а как ты попросишь мячик у мамы? А у воспитательницы? А у малыша? А у мальчика/девочки (девочке задавался вопрос про мальчика, а мальчику — про девочку)?

В случае, если ребенок на все вопросы отвечает одинаково, ему задается следующий вопрос: а все ли тебя поймут, если ты просишь всех одинаково? А почему? Если ребенок всех просит по-разному, то ему задается другой вопрос: а почему ты просишь всех по-разному?

Игра «Одно и то же?»

Слова экспериментатора: как ты думаешь, это одно и то же? А в чем разница?

Стимульный материал (пары слов, подлежащие сопоставлению): безделица — бездельница, работник — рабочий, зубы — зубья, стрелец — стрелок, цвета — цветы, экскаватор — эскалатор, зеленка — зеленушка.

Игра «Рыбий или рыбный суп»

Слова экспериментатора: я хочу рассказать тебе очень интересную историю. Готов слушать? Время обеда. На кухне Знайка ставит на стол два блюда с горячим супом. Прибегает Незнайка садится за стол и бормочет:

— Фу, мама опять сварила рыбий суп. Я не хочу его есть.

— Не рыбий, а рыбный, — возразил ЗНАЙКА.

— Какая разница: рыбий или рыбный. Лишь бы вкусно было.

Как ты думаешь, кто сказал правильно? Незнайка или Знайка? Почему?
А что можно назвать рыбьим? А еще?

Игра «Профессии бубурчиков»

Слова экспериментатора: у бубуриков не только необычный язык, но и очень странные профессии. Например, некоторые бубурчики занимаются тем, что ловят мух. Я бы назвала эту профессию мухоловы. Давай поиграем: я расскажу тебе про несколько профессий бубурчиков, а ты попробуешь придумать для них названия.

На планете есть бубурчики, которые прыгают на облаках. Как бы ты назвал эту профессию? Другие бубурчики жарят лампочки. Как бы ты назвал эту профессию? А есть бубурчики, которые замораживают телевизоры. Как бы ты назвал эту профессию? Некоторые бубурчики бегают по звездам. Как бы ты назвал эту профессию? А есть бубурчики, которые делают дырки в сыре. Как бы ты назвал эту профессию?

Оказывается, у бубурчиков есть еще профессия... (тарелкоплаватель, фруктовед, сушкárь, лунщик, носовщíк, шляпкарь, игольщик, языкатель, ножковщíк, листёр, духáтель, низник, романщик). Как ты думаешь, чем занимается бубурчик с такой профессией?

Какая профессия тебе запомнилась больше всего? Придумай про бубурчика с этой профессией небольшой рассказ о том, чем он занимается на работе.

Игра «Толкование словообразовательных инноваций»

Слова экспериментатора: как ты думаешь, что значит..?

Стимульный материал (слова для толкования): домоговорун, пальчатки, зачёмка, хоботёнок, кошонки, потомок.

Игра «Яблокинск»

Слова экспериментатора: давай представим, что ты волшебник. Предлагаю тебе пофантазировать и еще чуть-чуть поколдовать. Сначала вместе придумаем свой мир, в котором все названия содержат в себе название какого-то одного предмета, это будет яблоко. Тогда носорог будет называться... яблокорог, а пароход – яблокоход. Смотри, как интересно получается. А теперь я хотела бы рассказать тебе чуть-чуть про город, который изображен на картинке. Город называется Яблокинск, а живут в этом городе яблокинцы. Каждый день взрослые уходят яблочить, а вечером все семьи уяблочиваются перед яблоковизором и смотрят фильмы. После этого они ложатся спать в яблоковидные кровати. Как ты думаешь, что значит слово... (Яблокинск, яблокинцы, яблочить, уяблочиваться, яблоковизор, яблоковидный).

Игра «Толкование существующих в языке слов»

Слова экспериментатора: как ты думаешь, что значит слово..?

Стимульный материал: василёк, грузин, окулист, домушница, бабуин, кинолог, банальный, змей-искуситель, садистка.

Игра «Переназови»

Слова экспериментатора (диалог разыгрывается экспериментатором с куклой в руке, обе роли играет экспериментатор):

Экспериментатор: — Как еще можно назвать дуб?

Кукла: — Желудёвик.

Экспериментатор: — А почему?

Кукла: — На нем желуди вырастают.

Экспериментатор (ребенку): — А теперь давай поиграем. Как бы ты назвал... (чернику, арбуз, апельсин, кактус). А почему?

Игра «Какое слово длиннее?»

Слова экспериментатора: какое слово длиннее..?

Стимульный материал (пары слов для сопоставления их длины): поезд или гусеница, карандаш или змея, ложка или мост, язык или нож, река или коридор, шарф или огурец, лестница или башня, ремень или столб, короткий или длинный, палец или нога.

«Сделано ли слово... из..?»

Слова экспериментатора: сделано ли слово «птица» из перьев? Как ты это понял? Сделано ли слово «рыба» из чешуи? Как ты это понял? Сделано ли слово «дождь» из воды? Как ты это понял? Сделано ли слово «машина» из металла? Как ты это понял?

«Сколько слов я тебе назову?»

Слова экспериментатора: сколько слов я тебе назову?

Стимульный материал: игрушка — два — книжка; машинка — мама — родственники; вишневое варенье — рука — море.

«Женихи и невесты»

Слова экспериментатора (диалог разыгрывается экспериментатором с куклой в руке, обе роли играет экспериментатор):

Экспериментатор: — Кто жених у лампы?

Кукла: — Абжур.

Экспериментатор: — Кто жених у печки?

Кукла: — Пирожок.

Экспериментатор: — Кто жених у шторы?

Кукла: — Подоконник.

Экспериментатор (ребенку): — А теперь давай поиграем.

— Кто невеста у стола?

— Кто жених у юбки?

— Кто невеста у чайника?

— Кто невеста у холодильника?

Приложение 3

Графические материалы (диаграммы)

(по итогам экспериментального исследования)

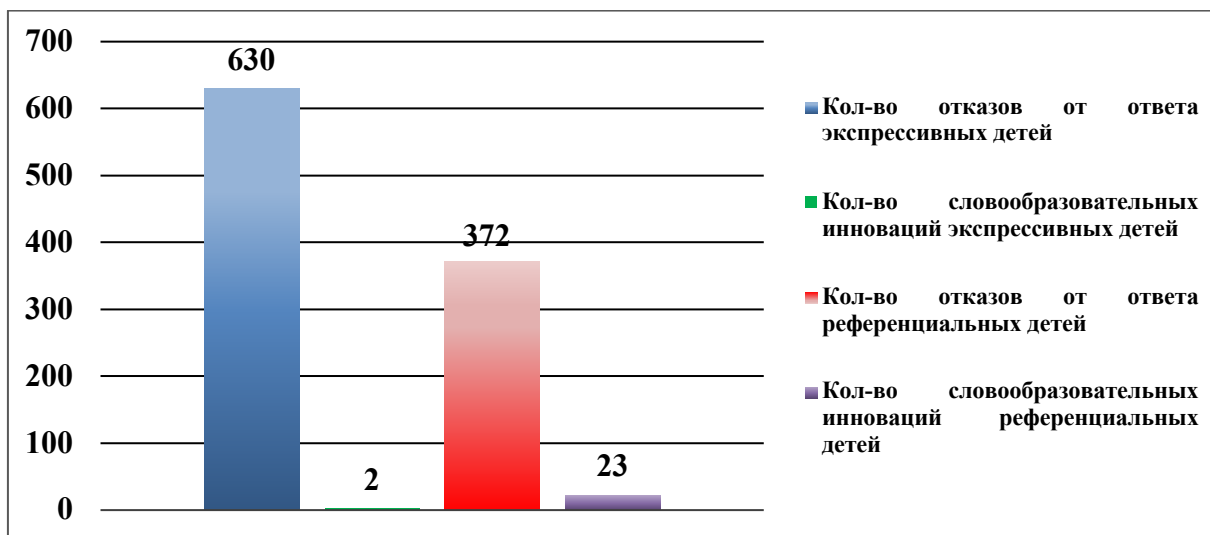


Рисунок 3а. Общее количество отказов от ответа и словообразовательных инноваций у референциальных и экспрессивных детей¹⁹

¹⁹ Комментарий к диаграмме см. на стр. 142 в параграфе 3.2.5. Анализ различий в языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

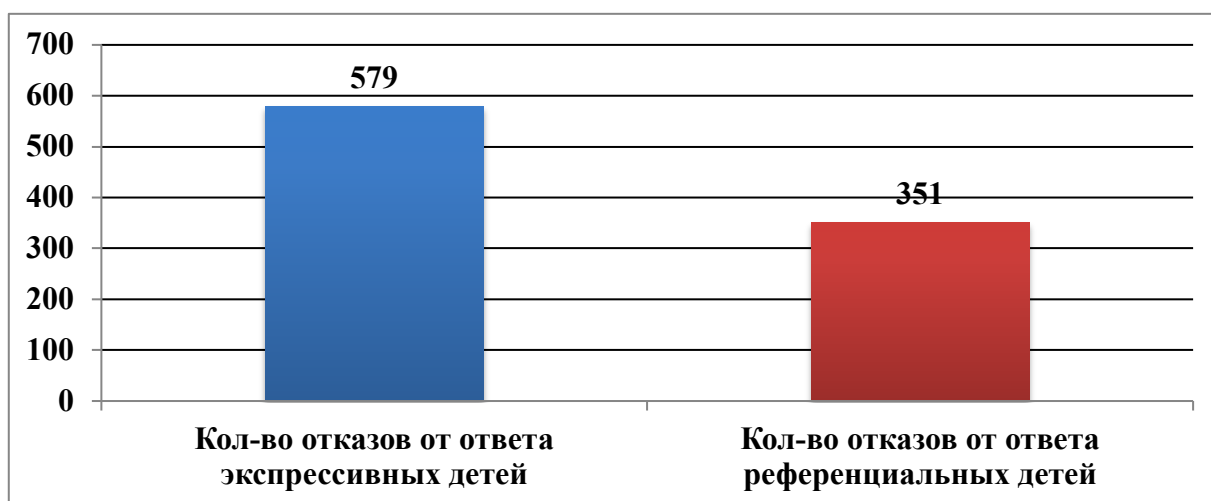


Рисунок 3б. Общее количество отказов от ответа у референциальных и экспрессивных детей (без учета заданий, где детям требовалось образовать инновации)²⁰

²⁰ Комментарий к диаграмме см. на стр. 142 в параграфе 3.2.5. Анализ различий в языковой рефлексии экспрессивных и референциальных детей Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

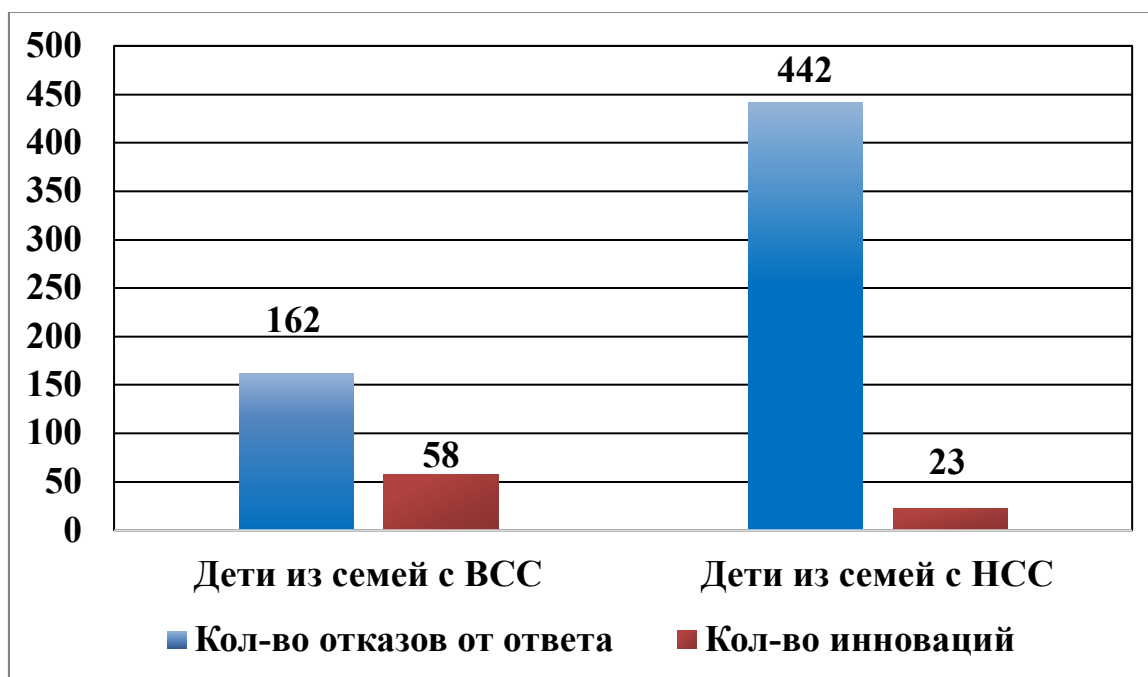


Рисунок 3в. Количество инноваций и отказов от ответа у детей из семей с ВСС и с НСС во всех заданиях, предложенных детям²¹

²¹ Комментарий к диаграмме см. на стр. 147 в параграфе 3.2.6. Анализ различий в языковой рефлексии детей из семей с низким и высоким социокультурным статусом Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

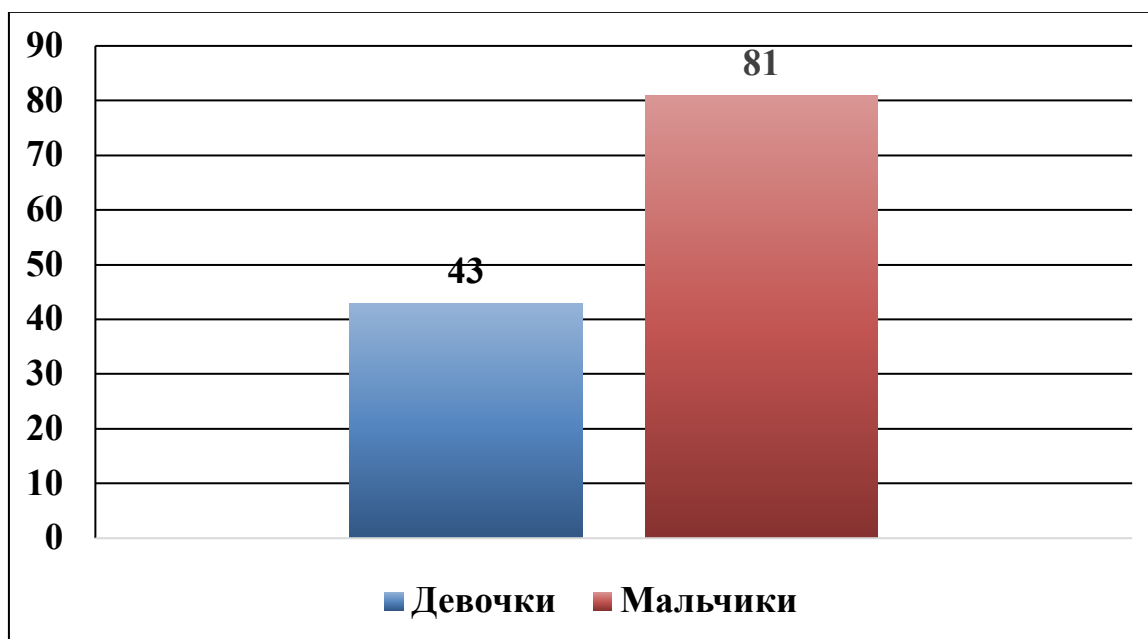


Рисунок 3г. Количество отказов от ответа девочек и мальчиков в задании «Профессии бубурчиков»²²

²² Комментарий к диаграмме см. на стр. 150 в параграфе 3.2.7. Анализ различий в языковой рефлексии мальчиков и девочек Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.

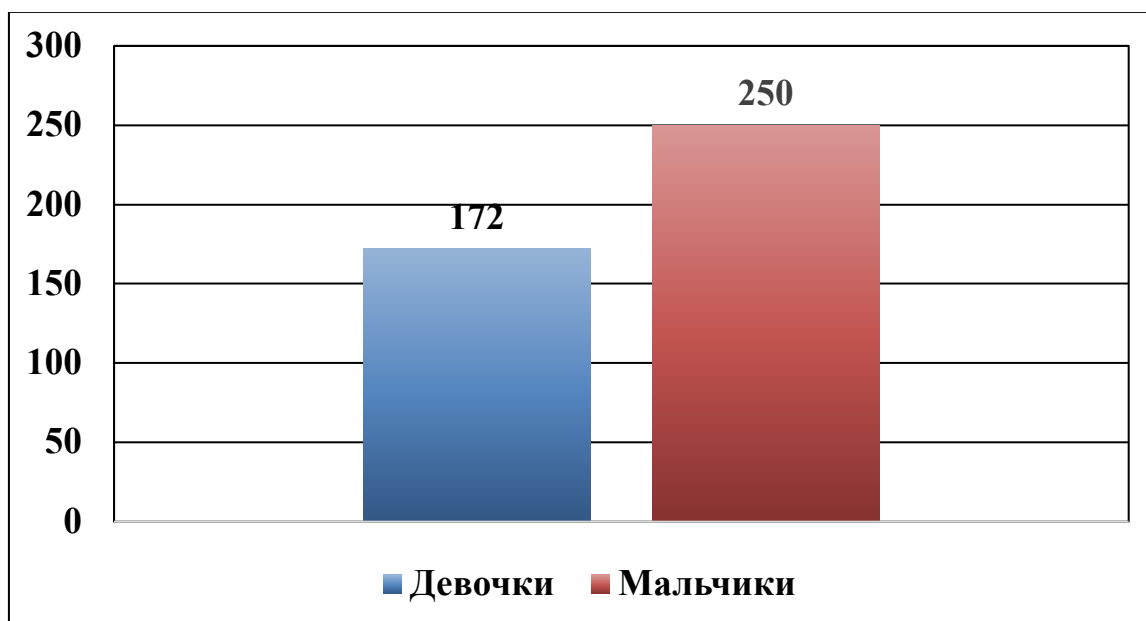


Рисунок 3д. Количество отказов от ответа девочек и мальчиков в задании «Яблокинск»²³

²³ Комментарий к диаграмме см. на стр. 151 в параграфе 3.2.7. Анализ различий в языковой рефлексии мальчиков и девочек Главы III. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ, А ТАКЖЕ ФАКТОРА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА НА ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕТЕЙ.