

Г. Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург)*

ДЕТСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ЯЗЫКЕ В ДИНАМИКЕ: НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО РЕБЕНКА⁶

Аннотация. В статье рассматривается один из показателей метаязыковой деятельности детей – высказывания о языке. Представленные в динамике и проанализированные высказывания одного ребенка сопоставляются с проанализированными другими авторами высказываниями о языке других детей, что позволяет сделать вывод о вариативности показателей метаязыковой деятельности. Изменения в ходе развития ребенка заключаются не столько в изменении показателей проявления метаязыковой деятельности (от более простых к более сложным), сколько в изменении объектов высказываний (по мере освоения различных аспектов языковой системы). Сами же показатели («языковой протест», самоисправления) оказываются относительно стабильными для одного и того же ребенка, их набор обусловлен особенностями речевого онтогенеза данного конкретного индивида, что, в свою очередь, во многом связано с «групповой принадлежностью» ребенка (референциальные/экспрессивные дети, дети из семей с высоким/низким социокультурным статусом и др.).

Ключевые слова: онтолингвистика, освоение языка, языковая система, высказывания о языке, метаязыковая деятельность, языковой протест, самоисправления.

Процесс постижения языка заключается не только в том, что ребенок постепенно приобретает способность пользоваться языковым кодом (и адекватно воспринимать его), но и в том, что он

⁶ Работа осуществлялась при поддержке РФФИ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

осмысляет этот язык: ребенок – не попугай, который бездумно повторяет услышанные слова или фразы. Он сам конструирует для себя систему своего родного языка [Слобин 1974], для чего, естественно, ребенку необходимо понять, как этот язык устроен, организован. О том мыслительном процессе, который при этом имеет место, мы можем судить по довольно большому «набору» различных показателей, среди которых весьма любопытное место занимают детские суждения о языке.

Высказывания ребенка о языке – это часть, одна из форм проявления метаязыковой деятельности – деятельности, которая связана с анализом языка, осваиваемого ребенком. Существуют различные подходы к метаязыковой деятельности – от признания метаязыковой деятельностью только осознанной деятельности над языком, способности осознавать язык как предмет оценки (на что, как считается, способны дети только школьного возраста) и до включения в метаязыковую деятельность даже детских инноваций, самостоятельного языкового конструирования (на что способны дети уже в 2 года). Соответственно, метаязыковая компетенция – способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» [Лепская 1997: 88]) – может, в соответствии с разными подходами, зародиться либо приблизительно к 7-и годам, либо уже в 2-3 года.

Мы придерживаемся, скорее, второго подхода, поскольку полагаем, что метаязыковая деятельность – не едина, она имеет самые различные проявления, неравнозначные с точки зрения степени ее осознанности индивидом. «Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» [Дети о языке... 2001: 3]. Соответственно, высказывания, касающиеся языковых явлений, «по факту» оказываются признаком сформировавшейся метаязыковой деятельности, одним из «высших проявлений метаязыковой деятельности».

Теоретически вышеотмеченное, казалось бы, не вызывает никаких возражений: начиная с неосознанных инноваций (например, словообразовательных), ребенок движется по пути осмысления фактов языка, постепенно «подключая» к «набору»

явлений метаязыкового порядка исправления речи других людей, самоисправления, рассуждения о языке и различные «высшие» проявления лингвокреативности (от «языкового протеста» и до сознательной языковой игры, обнаруживающих «способность ребенка к осознанному нарушению языковых конвенций» [Гридина 2013: 8]⁷.

Вместе с тем факты не всецело подтверждают эту (весьма логичную) схему. Естественно, ребенок в процессе освоения языка движется от более простого к более сложному, однако, как нам представляется, относительная сложность для ребенка скорее обусловлена не столько сложностью разновидностей метаязыковой деятельности, сколько сложностью (трудностью) выразить свои мысли и сложностью самих языковых явлений, осваиваемых детьми неодновременно. По крайней мере, об этом свидетельствуют рассуждения о языке Алеши Д., которые будут анализироваться далее.

Данное исследование относится к так называемым “case study” – типу исследования, который в последние годы получил в отечественной онтолингвистике несколько неточное название «исследование случая», что, конечно, соответствует дословному переводу с английского, но не передает содержания этого термина, – исследование, производящееся на примере одного ребенка. “Case study” обычно дает богатый материал, однако выбор для такого исследования ребенка чаще всего обусловлен не важностью изучения речи именно данного ребенка, а наличием материала речи именно данного ребенка у автора исследования. Не можем отрицать, что частично и настоящее исследование обусловлено тем же (Алеша Д. – сын автора этой статьи), однако основная причина выбора именно данного ребенка заключается в другом: Алеша с самого раннего возраста выражал словесно то, что многие дети словесно просто не выражают либо выражают гораздо реже и в значительно более старшем воз-

⁷ См. об этом также в: [Гридина 2017:148-153], где в аспекте проявления лингвокреативности анализируется такая форма метаязыкового мышления ребенка, как детский вопрос (суждение).

расте. Полагаем, что такое «речевое поведение» Алеши – совсем неслучайно, о чем речь пойдет в заключении.

Итак, дневник Алеши велся не очень регулярно, вела его в основном бабушка-лингвист (иногда мать – тоже лингвист), записывалось не всё, а лишь то, что по какой-то причине привлекало внимание записывающего. Дневник перестали вести, когда Алеше было около 5 лет, и, соответственно, этап, когда большинство детей только начинает всерьез рассуждать о языке, в дневнике уже не отражен. Впрочем, с данным конкретным ребенком ситуация несколько иная, поскольку и на более ранних этапах речевого развития Алеша много рассуждал о языке.

Поскольку тема данной статьи – детские высказывания о языке в динамике, мы вначале представим наш материал именно в динамике, после чего попробуем сопоставить наличие корреляции между изменениями в возрасте и характером высказываний о языке.

Итак, в 2.6 Алеша протестует⁸ против факта существования непродуктивных глаголов: Бабушка (далее Б.): Вставай! – Алеша (далее – А.): *Вставаю!* – Б.: Не вставаю, а встаю. – А.: *Так ты скажи «встай!»*.

Также в 2.6 обнаруживаем внимание ребенка к звуковой стороне речи (что в первом из приводимых ниже примеров обусловлено, конечно, «толчком» со стороны взрослого). Б. и А. играют. Б. загадывает слово на букву «с». А. пытается отгадать: *Сахал? Соколад?* (передаем в данном случае с особенностями звукопроизношения – Г.Д.). Б.: Нет, это «соска». – А.: *Так она же на «ф»* (так и произносил в то время – фофка: данное слово, будучи одним из самых ранних в лексиконе ребенка, на некоторое время «застыло» в том виде, в каком произносилось в более ранний период, когда звук [с] всегда заменялся звуком [ф]). В данном примере интересным представляется то, что ребенок

⁸ «Языковой протест» (предложенный нами термин – см., например, [Доброва 2012 б], по аналогии с термином К. И. Чуковского «грамматический протест» – для обозначения более широкого явления, затрагивающего не только грамматический строй языка) вообще был очень характерен для Алеши.

уже в 2.6 оказывается способным к звуковому анализу слов, причем (что еще более любопытно) к звуковому анализу слов, произносимых им самим – в том виде, в котором он их произносит. Следовательно, ребенок не только слышит то, что произносит, не только способен это проанализировать, но и воспринимает свой (окказиональный) вариант произношения как основной – в отличие от хорошо известных в онтолингвистике случаев, когда дети, имеющие возрастные особенности звукопроизношения, демонстрируют, что слышат, воспринимают неправильность своего звукопроизношения, просто не могут верно сказать, типа: Девочка, как тебя зовут? – *Ија* (Ира) – Ия? – *Не Ия, а Ија*. – Так я и говорю «Ия»! – *Ија, Ија* (плачет).

В 2.6 есть и еще один весьма интересный пример Алешиного внимания к фонетической стороне речи. Он спрашивает мать: *А почему в апе папа сидит?* Мать несколько часов пыталась понять, что ребенок имеет в виду, пока не поняла: играя с мячиком, бросая его, А. всегда произносил «ап!»; бросив же мячик несколько раз подряд и произнеся несколько раз подряд слово «ап!», он услышал, как «некая сила» заставляет его перейти от «ап-ап-ап» к «папа-папа-папа» (ср. с известными вербальными играми типа: произнеси несколько раз подряд «камыш» и получишь «мышка»). По сути дела, ребенок в 2.6 «открыл» закон открытого слога – наибольшей устойчивости слогов открытых прикрытых (в данном случае – в сравнении с закрытым неприкрытым слогом).

В 2.10 – очередное проявление столь свойственного данному ребенку «языкового протеста», на этот раз – связанного с представлением о «релятивности» способа именованя человека, в данном случае – о «привязанности» этого способа именованя к конкретному говорящему, к его «точке отсчета»: Отец: Ох ты, лапа, лапа... – А.: *Нет, я мамина лапа* (т.е. ‘право так называть меня имеет только мама’). Этот пример определенным образом соплагается с другим (2.11): Б.: Так ты что мне, чужой? – А.: *Нет, я тебе наш. Я наш тебе, маме и папе*.

В этом же возрасте Алеша отчетливо демонстрирует склонность к строгой логичности устройства языковой (словообразовательной) системы: А. (обращаясь к Б.): *Бабаиша!* – Б.: Как ты

сказал? – А.: *Папа – папаша. Значит, мама – мамаша, а баба – бабаша.* И в эти же дни: А.: *Знаешь, баба, я решил: прабаба Наташа – это мама бабы. Значит, ты мне – прамама.* Отметим, что при выстраивании таких языковых «пропорций» ребенок вполне осознает, что нарушает языковые конвенции: «я решил» = ‘я знаю, что полагается говорить не так, но я требую, чтобы было так, поскольку это логично’.

Продолжается и анализ звуковой стороны речи, в том числе ребенок обнаруживает вариативность произношения слов разными людьми: А.: *Папа и мама говорят «только», а баба – «тока»* (3.1). В 3.1 ребенок не только воспринимает близко звучащие формы слов как таковые, но и начинает сознательно обыгрывать это сходство (языковая игра), заодно еще и демонстрируя понимание наличия в языке различных форм имени (полных и уменьшительных): А.: *Звонила Иринка Георгиевна.* – Б.: *Почему ты так говоришь?* – А. (лукаво): *А ты звонила и говорила «Олька Константиновна»* (Ольга Константиновна) – здесь важен комментарий «лукаво», обозначающий, что это осознанная языковая игра.

Однако не во всех случаях в этом возрасте ребенок рассуждает о языке с «правильных позиций» (т.е. с позиций, соответствующих норме). Приблизительно в возрасте 3.6 (точная дата, к сожалению, не зафиксирована) А., сидя с родителями в машине, восклицает: *А я догадался, почему тети так называются! Они тоже убирают, чистят.* Оказывается, глядя на щетки для очистки стекол в автомобиле («дворники»), А. вдруг осознал функциональный перенос как способ переноса наименования при полисемии у слова «дворники» (люди – и щетки), однако, в силу своего практического опыта, в котором у него было больше возможностей наблюдать за работой дворников в машине, чем дворников на улице, ребенок, вопреки «внутренней форме» слова «дворники» («двор»), принял за первичное, изначальное, значение ‘щетки для очистки стекол’.

В 3.10 Алеша задумывается о языковых нормах, связанных с существованием в языке двух «вы» – как маркера множественного числа и как формы вежливости при обращении к одному лицу («вы» и «Вы»). Бабушка (в наказание за что-то) велит ему

называть ее не бабушкой, а Ниной Иосифовной – по имени-отчеству (как «чужому»). А.: *Нина Иосифовна, идите сюда!.. Ой, Нина Иосифовна, если Вы – вы, так вы не Нина Иосифовна, а Нины Иосифовны.*

Сознательные этимологизации нередко проявляются в отсроченных самоисправлениях: А.: *Я раньше говорил «Толоконниково»* (название населенного пункта рядом с дачей – Г.Д.). *Ну, я не понимал, что надо Колоконниково. Там все и всё колотят. Ну, гвозди всякие.*

Активное освоение языковых «нюансов» приводит к размышлениям 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). Вообще А. в этот период очень отрицательно относится к асимметрии языкового знака – соответствию одному «плану выражения» нескольких «планов содержания» (т.е. к существованию в языке полисемии и омонимии). Так, в 4.2 он «протестует»: *Волга – это машина, а не река* (заметим, снова первичной оказывается не та единица, которая является таковой в языке, что опять же обуславливается речевым опытом данного ребенка).

Высказывания о языке демонстрируют, как объектом внимания и интереса ребенка становятся всё более и более «тонкие» языковые конвенции. Так, он начинает обращать внимание на способность/неспособность того или иного термина родства образовывать диминутивные формы, а также выступать в вокативной функции: А.: *Бабуля, почему ты маме иногда говоришь «доченька», а папе никогда не говоришь «зятенька»?*

По-прежнему ребенок проявляет внимание к звуковой стороне речи: А.: *Люба и Люда... Какие у них похожие названия* (4.2).

Если в 4.2 Алеша упорно протестовал против существования в языке многозначности и омонимии, то уже в 4.3, «напротестоваввшись», он, видимо, принимает этот факт как данность. Так, в 4.3 А., упорно настаивающий на том, что папа (поскольку он – «он»), должен называться не папа, а пап, не Володя, а Володь, а сосед должен называться не дядя, а дядь, демонстрирует, что он

осознает существование омонимии даже в формообразовании – в пределах парадигмы. Б. (проверяя, действительно ли эти формы с нулевыми флексиями ребенок относит принципиально только к лицам мужского пола): А тётъ может быть? – А. (хитро улыбаясь): *Да, если их. Ну, их нет* (т.е. имеет в виду – «нет тётъ»).

Стремление Алеши к логичности языкового устройства в этом возрасте (4.3) проявляется в виде протеста против «фонетического неединообразия» различных форм одного и того же имени. Так, А. протестует: *Не Михайловна, а Михайловна, потому что Михаил.* В те же дни: А.: *Читали мы про Иванечку.* – Б.: *Ванечку.* – А.: *Нет, Иванечку. Ведь И-ванушка, И-ван.*

Активное освоение категории одушевленности / неодушевленности приводит к «языковому протесту» против несоответствия этой грамматической категории представлениям о живом/неживом: А.: *Я починил мячика.* – Б.: *Мячик.* – А.: *Так ведь он живой, прыгает* (4.4). Отметим, что протестуя против несоответствия грамматической категории одушевленности / неодушевленности представлениям о живом/неживом, А. безусловно принимает (и даже осознает как таковую) форму грамматического маркирования одушевленности – флексию вин. пад.

Всё больше и больше возникает примеров, демонстрирующих «языковой протест» против нелогичности языкового устройства на самых различных языковых уровнях. А.: *Множско.* – Б.: *Не множко, а много.* – А.: *Нет, раз есть немножко – значит, есть и множко* (4.7). В те же 4.7: А.: *Анечка – не ребенок, а ребенка, ведь она – она.*

Продолжается протест и против «нелогичности», заключающейся в несоответствии категории одушевленности / неодушевленности представлениям о живом/неживом. А.: *Я вижу дождя.* – Б.: *Дождь.* – А.: *Нет, он же живой на небе* (4.7). А.: *Я достану конь* (об игрушке. – Г.Д.). – Б.: *Коня.* – А.: *Так этот же конь не живет!* (4.9).

«Языковой протест» затрагивает и «нелогичную» систему трех склонений. Как и многие другие дети, Алеша «не любит» систему трех склонений и самый факт существования третьего склонения: более логично было бы, если бы к одному склонению

нию относились существительные ж.р. с флексией –а, а к другому – м.р. с нулевой флексией. А.: *Бабуля, а опухоль – это всё же он. Иначе была бы опухоля* (4.11).

Продолжаются и самоисправления: А.: *Мы хотели сжечь доски, а Рома сказал: «Нельзя, на жаре всё будет сгореть». Ой, как-то не так: не будет сгореть, а... будет сгорать. Вот я сказал, что ты висишь шарики, а ты их вешаешь* (4.11). Данный пример интересен даже не столько фактом самоисправления, сколько попыткой ребенка объединить вместе собственные ошибки, связанные с глаголами и глагольными формами; следовательно, в «ментальном грамматиконе» данного ребенка уже к 4.11 отчетливо сформировано (и осознается ребенком как такое) «гнездо» «грамматики глагола».

В 5.0 продолжается осознание релятивности форм именования человека, зависимости от точки отсчета: А.: *Ты знаешь, для чужих папа – дядя.*

Итак, мы расположили высказывания Алеши о языке «в динамике» – от 2,5 до 5 лет. Попробуем проанализировать, что же, собственно говоря, изменилось за это время? Безусловно, ребенок стал более правильно (эксплицированно) выражать собственные мысли; видно, как постепенное освоение каких-то языковых явлений (всё более сложных) приводит к тому, что они становятся объектом рассуждений: например, в 4.2 возникает много рассуждений-протестов против многозначности и омонимии, а в 4.3 этот факт «принимается», а в 4.4–4.9 наблюдается всплеск высказываний-протестов против несоответствия грамматической категории одушевленности/неодушевленности понятию живого/неживого.

Однако, как нам представляется, материал в значительно большей степени демонстрирует противоположное – не возрастные изменения, а неизменность образа мышления и речевого поведения данного ребенка. Так, отчетливо видно, что «языковой протест» очень важен в речевом онтогенезе данного ребенка, он всё время протестует. Такие примеры обнаруживаются и в 2.6, и в 2.10, и в 3.10, и в 4.2, и в 4.3, и в 4.4, и в 4.7, и в 4.11... Не менее стабилен и объект этого «языкового протеста» – это всегда «нелогичность» языкового устройства» (в таком варианте, в ка-

ком он понимает эту нелогичность в каждый из периодов своего речевого онтогенеза). Так, факты «борьбы за языковую логику» четко видны и в 2.6, и в 2.11, и в 3.10, и в 4.2, и в 4.3, и в 4.4, и в 4.7, и в 4.11...

Даже некоторые конкретные «объекты» интереса остаются неизменными; так, вопросы, связанные с релятивностью форм именования человека и релятивностью относящихся к нему процессоров, интересуют ребенка и в 2.10, и в 5.0. Другое дело, что в 2.10 этот интерес, поддерживаемый, по-видимому, детским эгоцентризмом (подробнее о детском «речевом эгоцентризме» см., например, [Доброва 2005]), затрагивает примеры, связанные самим ребенком («Я наш тебе, маме и папе»), а в 5.0 (на стадии «децентрации») распространяется и на других людей («... для чужих папа – дядя»).

Отдельный вопрос – рассуждения о звуковой стороне речи. Алеша неизменно к ней внимателен, подобные высказывания зафиксированы и в 2.6, и в 3.1, и в 4.2, и в 4.3. При этом нельзя не отметить, что «прогресса» здесь не наблюдается: высказывания в более старшем возрасте затрагивают несколько не более сложные явления, чем высказывания в более младшем возрасте. Так, в 2.6 ребенок открыл для себя закон открытого слога («Почему в апе папа сидит?»), в 3.1 обнаружил, что мама и папа произносят «только, а бабушка – «тока», а в 4.2 отмечает фонетическое сходство имен Люда и Люба. Нет сомнений в том, что первое (обнаружение закона открытого слога) свидетельствует о значительно более сложной мыслительной деятельности, связанной с анализом звуковой стороны речи, чем третье (фонетическое сходство имен), а наблюдения над особенностями произношения слов разными членами семьи («только» и «тока») – о значительно более детальном анализе звуковой стороны речи, чем тот же факт выявления фонетического сходства имен (Люба и Люда) (разумеется, в 4.3. ребенок выражает свои мысли более нормативно, более понятно, чем в 2.6, но ведь речь не об этом).

Наконец, вопрос о самоисправлениях. Даже среди приведенного выше материала они встречаются (на самом деле их у Алеши было больше, но в данном случае они относятся к теме статьи лишь косвенно, поэтому специально не выписывались).

Так, самоисправления наблюдаются в 3.10 («Я раньше говорил «Толоконниково». Ну, я не понимал, что надо Колоконниково. Там все и всё колотят...»), в 4.11 («...не будет сгореть, а... будет сгорать...»). Вопрос заключается в «статусе» самоисправлений, в том месте, которое они занимают в метаязыковой деятельности ребенка. Так, много писавшая о самоисправлениях в детской речи М. Б. Елисеева считает, что самоисправления – «первый из показателей осознанного отношения ребенка к речи» и появляются они «еще раньше, чем оценка собственной речи и речи взрослых» [Елисеева 2015: 100]. При этом М. Б. Елисеева подчеркивает, что «настоящими» являются только те самоисправления, которые иницируются не взрослыми, а самим ребенком (и мы с ней в этом солидарны). Вопрос заключается в том, действительно ли самоисправления – это первые (по времени появления) показатели осознанного отношения к речи. Материал речи Алеши Д. этого не подтверждает. Так, как видно из приведенного материала, у него явно раньше, чем самоисправления, появился «языковой протест» (тоже – показатель осознанного отношения к речи) и эксплицированные высказывания о языковом устройстве. При этом самоисправления, хотя и встречаются в речи Алеши, не являются для него столь характерными, как для речи некоторых других детей – например, Лизы Е., на материале речи которой в основном базируются исследования М. Б. Елисеевой. Поэтому позволим себе предположить, что «порядок появления» различных «показателей осознанного отношения к языку» – не универсален, а зависит от языковой личности; первыми появляются те показатели, которые являются наиболее характерными, основными для речевого поведения данного ребенка: для Лизы это самоисправления, для Алеши – языковой протест и стремление к установлению логики в организации языковой системы. Если вдуматься, то у ребенка, которым движет стремление к языковой логике, самоисправления и не могут занимать центрального места и появляться первыми: такой ребенок скорее пытается как бы перестроить язык под логику, создать окказиональную стройную языковую систему, а не подстраиваться под языковую норму.

В заключение – о том, почему, с нашей точки зрения, для

Алеши оказалась характерна именно такая стратегия освоения языка, именно такое речевое поведение. Полагаем, что основная причина его стремления к языковой логике (что постоянно приводит к «языковому протесту») – в его принадлежности к так называемым референциальным детям. Не имея возможности в данном случае подробно говорить об этих детях и их склонности к стройности языковой системы, к наличию языковой логики, отошлем интересующихся, например, к [Доброва 2011].

Вместе с тем, есть и еще один существенный «блок» вопросов: почему у Алеши так много рассуждений о языке, для всех ли детей это характерно и, если не для всех, то для каких «групп» детей это более характерно, а для каких – менее? Совершенно очевидно, что не все дети так много рассуждают о языке. Полагаем, что некоторые дети (например, Алеша) делают это существенно чаще, чем другие, и обусловлено количество таких высказываний в значительной степени социокультурным статусом семьи ребенка. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что дети из семей с низким социокультурным статусом не способны рассуждать о языке; просто эта их способность «гасится в зародыше» (на нее взрослые либо не обращают внимания, либо пресекают: «Не говори глупостей»), в то время как в семьях с высоким социокультурным статусом вопросы и рассуждения о языковом устройстве всячески поощряются, детей за такие рассуждения хвалят, их высказывания взрослые повторяют родственникам и знакомым (ребенок не может этого не слышать и не осознавать), на вопросы детям дают ответы. Так, внучка одной из коллег-лингвистов однажды спросила бабушку, не потому ли вишенки так называются, что они висят. Бабушка проверила вопрос внучки по словарю Фасмера и долго рассказывала всем родственникам, коллегам и друзьям о тонком языковом чутье внучки. В этой связи хотелось бы не просто процитировать мысль М. Б. Елисейевой «Взрослые поддерживают интерес ребенка к языку, обращая внимание на слова, задавая вопросы, играя в языковые игры» [Елисейева 2016: 18], но и несколько уточнить эту мысль: некоторые взрослые (не все) поддерживают интерес ребенка к языку...

Записи речи тех детей, которые о языке активно рассуждают,

интересны в том отношении, что дают возможность заглянуть на «рабочую кухню» детского речевого онтогенеза: в принципе, все дети проходят, например, этап освоения грамматической категории одушевленности/неодушевленности, только у одних детей это выражается просто в наличии соответствующих ошибок в речи (*Я увидел поезда*), а у других (таких, как Алеша) – в наличии развернутых рассуждений о том, что надо использовать ту или иную флексию винительного падежа в зависимости от того, о живом или неживом объекте идет речь (с типичной для носителя наивного языкового сознания подменной грамматической категории одушевленности/неодушевленности понятием о живом/неживом).

Итак, мы рассмотрели в динамике высказывания одного ребенка о языке. Получилось, что прогресс заключается не столько в изменении показателей проявления метаязыковой деятельности, сколько в изменении объектов высказываний (по мере освоения различных аспектов языковой системы). Сами же показатели – скорее стабильны для одного и того же ребенка, их набор обусловлен особенностями речевого онтогенеза данного конкретного индивида. Связано это, по-видимому, с тем, что любое высказывание о языке (основано ли оно на самоисправлении с его мотивировкой, на «языковом протесте» или на языковой игре) – фактор осознанной речевой деятельности индивида. Самоисправление, «языковой протест» и даже языковая игра – в рамках высказываний ребенка о языке – не самостоятельные показатели метаязыковой деятельности, а «инструменты» выражения осознанного отношения к языку, языкового анализа. Поэтому эти показатели, преобладание тех или иных из них, вариативны в речи разных детей, что зависит, скорее всего, в основном от «групповой принадлежности» ребенка (в первую очередь, от его референциальности/экспрессивности и принадлежности к семьям с высоким/низким социокультурным статусом)⁹ и, вероятно, от особенностей инпута.

⁹О том, что метаязыковая деятельность детей – вариативна, что она зависит от «групповой принадлежности ребенка» подробнее см. в [Доброва 2012 а].

Метаязыковая деятельность, в отличие от речевой деятельности, относится, скорее, к области сознательного, чем бессознательного (с признанием и за бессознательным и за сознательным различных «степеней проявления» того и другого, что превращает их из антиподов, скорее, в единый континуум). Недаром, например, Р. О. Якобсон, рассуждая о языке и бессознательном, о «языковедческой проблематике сознания и бессознательности», столь существенное внимание уделяет детской речи, рассуждениям детей о языке [Якобсон 1996]. Если метаязыковая деятельность в целом (в том его понимании, которое мы обсудили в начале статьи) относится не только к области бессознательного, то рассуждения о языке – как часть метаязыковой деятельности – находятся скорее почти исключительно в области сознательного (в разной степени его проявления). Поэтому возрастные изменения в детских высказываниях о языке менее принципиальны, чем единство в разные периоды речевого онтогенеза (для каждого данного ребенка) «инструментов» выражения осознанного отношения к языку. Соответственно, по-видимому, метаязыковая деятельность в целом разворачивается по мере взросления ребенка, скорее, по линии «от наименее сознательного к наиболее сознательному», чем «от одного конкретного проявления метаязыковой деятельности к другому». Из этого следует вывод, что к области облигаторного в метаязыковой деятельности относятся лишь наименее «сознательные» ее проявления (инновации), но не, например, языковой протест или языковая игра: нам уже неоднократно приходилось писать (например, [Доброва 2012 б]), что одни проявления метаязыковой деятельности, без которых нельзя освоить язык («конструкторская» деятельность, создание инноваций), характерна в той или иной мере для всех детей, а другие, без которых язык освоить можно (например, «языковой протест»), – не для всех (или – более «мягко» – не для всех детей в равной степени).

Именно поэтому, с одной стороны, рассуждения о языке характерны не для всех детей, но, с другой стороны, поэтому же эти рассуждения весьма полезны для онтолингвистов, психолингвистов (и, по-видимому, психологов), так как они позволяют заглянуть «на кухню» того мыслительного процесса, кото-

рый сопровождает освоение тех или иных языковых явлений. Кроме того, конечно же, рассуждения детей о языке интересны и для изучения вариативности речевого онтогенеза, поскольку позволяют наглядно увидеть характерные особенности референциальных детей, детей из семей с высоким социокультурным статусом и других «групп» детей.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №1.

Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. – СПб., 2001.

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса. Автореф. дисс. ... доктора филол. наук / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2005.

Доброва Г. Р. Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы междунар. конф., посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2011.

Доброва Г. Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе. Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012 а.

Доброва Г. Р. Языковой протест как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики-2012. Материалы междунар. науч. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. 2012 б.

Елисеева М. Б. Прямые и косвенные самоисправления в речи детей дошкольного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2015. № 4.

Елисеева М. Б. «Кашалоты едят шоколад?», или Ребенок как маленький лингвист // Русский язык в школе. 2016, №8.

Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.

Слобин Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1974.

Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. – М., 1996.

©Доброва Г.Р., 2017