

Г.Р. ДОБРОВА

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

ЗНАЧИМОСТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ РАЗЛИЧИЙ В ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВАРИАТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация: В статье рассматривается имитация и ее роль в речевом онтогенезе. Выявляются различия в имитации референциальных и экспрессивных детей. На основании экспериментальных исследований показывается, что в становлении речи референциальных детей имитация выполняет скорее вспомогательную функцию, в то время как в становлении речи экспрессивных детей она играет гораздо более значимую роль, выполняя компенсаторную функцию: за счет имитации эти дети, имеющие проблемы с логическими операциями, постигают «эталон» – речь взрослых. Тем самым в статье доказывается значимость выявления различий в имитации у детей для изучения вариативности речевого онтогенеза.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой онтогенез, вариативность речевого онтогенеза, референциальные дети, экспрессивные дети, имитация.

Имитация – это подражание, относительно точное воспроизведение кем-либо чего-либо. Такое, или приблизительно такое, определение понятия имитации (в нужном нам значении данного слова) встречаем в толковых словарях.

Что касается становления речи детей, значимость имитации сложно переоценить: бесспорно, что ребенок начинает говорить, в каком-то смысле имитируя речь взрослых. Недаром в 60-е годы XX в. была достаточно распространена так называемая теория имитации, согласно которой имитация провозглашалась «ведущей силой» речевого онтогенеза. Не будем подробно останавливаться ни на сути этой концепции усвоения языка ребенком, ни на ее критике сторонниками теории конструктивизма (убедительно доказавшими, что ребенок постигает язык не только и не столько потому, что имитирует, а потому, что сам,

самостоятельно конструирует собственную языковую систему⁹). Подчеркнем другую часть проблемы – то обстоятельство, что имитация действительно играет огромную роль в процессе речевого онтогенеза, – чего, естественно, не отрицают и критики теории имитации.

Вместе с тем, несмотря на очевидную важность имитации в речевом онтогенезе, ее исследуют крайне мало и редко. Если психологи еще склонны указывать, что в процессе своего развития (не только речевого развития, а развития вообще) ребенок постоянно имитирует поведение взрослых, то онтолингвисты, специалисты в области изучения детской речи, чаще обходят процесс имитации стороной, лишь самым кратким образом фиксируя ее наличие.

Из отечественных онтолингвистов в последние годы только С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000: 35–42] уделила специальное внимание роли имитации в усвоении языка детьми. Анализируя материал из дневника Н.А. Менчинской [Менчинская 1996], С.Н. Цейтлин приходит к выводу, что имитацию можно подразделить на осуществляемую в естественной обстановке и не координируемую взрослыми, с одной стороны, и на «имитационную деятельность», специально организуемую взрослыми – как один из приемов обучения коммуникативному поведению. Среди первой разновидности имитации – имитации без сознательного воздействия взрослого – автор особо выделяет имитацию ребенком языковых фактов. При этом, ссылаясь на труды Л. Блум [Bloom 1973, 1991], С.Н. Цейтлин приводит чрезвычайно важные для нас данные: в речевой продукции одних детей имитируемая речь занимает не более 5%, в то время как в речи других – до 35% [Цейтлин 2000]. Объясняя же это различие (явно относящееся к интересующей нас общей проблематике вариативности речевого онтогенеза), С.Н. Цейтлин пишет: «Пока

⁹Доказательством, в частности, служат различные детские инновации – речевые «продукты», которые ребенок не мог слышать от взрослых, а сконструировал сам, т.е. не получил путем имитации.

не выяснено, чем именно определяется склонность ребенка к имитации: зависит ли она от речевого поведения взрослых, интеллекта ребенка или от социальных или биологических факторов. Ясно, однако, что нет прямой связи между склонностью детей к имитации и общим уровнем речевого развития: мало имитирующие дети могут овладевать языком так же успешно, как и их усердно имитирующие сверстники» [Цейтлин 2000: 39].

Именно вышеуказанные вопросы мы считаем крайне существенными, поэтому остановимся на них подробнее. Начнем с вопроса о роли взрослых в формировании у ребенка склонности к имитации.

Еще в середине 1990-ых гг., занимаясь проблемами онтогенеза персонального дейксиса, мы столкнулись с любопытным явлением: обнаружился материал, доказывающий, что бывают случаи, когда продуцирование опережает восприятие [Доброва 2003]. Казалось бы, это – парадокс: в онтолингвистике общепризнанным является представление об опережающем характере восприятия по сравнению с продуцированием. Однако любой исследователь, сталкивавшийся с анализом речи конкретных детей, не раз мог убедиться, что не всё и не всегда произносится ребенком осознанно. Достаточно вспомнить, как иногда смешно дети вдруг вставляют в свою речь целые готовые блоки, например из рекламы, явно не осознавая их смысла и не вдумываясь в него. Нерасчлененными, готовыми блоками иногда представляются выученные маленькими детьми без понимания (или частично – без понимания) стихи. Нередко бывает, что ребенок произносит какое-то слово, явно не просто неверно понимая его смысл, но и вообще его не понимая. Иными словами, ни у кого не вызывает сомнения, что на лексическом уровне продуцирование без понимания вполне возможно.

Мы же тогда, в процессе вышеуказанного исследования, столкнулись с более сложным проявлением опережающего характера продуцирования по сравнению с восприятием, и это проявление было самым непосредственным образом связано с имитацией и той ролью, которую играет мать ребенка в «воспитании» у него склонности к ней. Рассматривая речевое общение Фили С. с его матерью [Там же], мы обнаружили, что эта мать проявляла безусловную склонность к «директивности»: в ее ре-

чи было исключительно большое количество императивов и других средств социальной регуляции поведения ребенка, она постоянно пыталась заставить его произнести то или иное слово, повторить за ней ту или иную конструкцию («Скажи...»), подолгу добивалась достижения своих целей. Так, она добивалась, чтобы ребенок говорил о себе «я» и в конечном итоге достигла своей цели: Филипп начал произносить «я», но на самом деле это были всего лишь эхоимитации, которые, казалось бы, мало в чем способствовали продвижению ребенка вперед.

Наряду с попытками заставить ребенка говорить о себе «я» мать Филиппа добивалась от него, чтобы он называл себя по имени: «Скажи Филя». Все это, наряду, возможно, и с другими, эндогенными, причинами приводило к ситуации, когда ребенок долго вообще никак не говорил о себе, а, начав говорить, использовал разные формы самореференции. Так, поначалу в роли субъекта он использовал форму «Филя», но при этом использовал и формы местоимения «мне», «меня». Впрочем, нередко он обходил проблему выбора имени/местоимения с помощью использования нейтральной формы «сам». Интересно, что период самореференции с помощью имени длился у этого ребенка весьма недолго (1.8.14 – 1.9.1), после чего он перешел к самореференции с помощью местоимения «я», что, как представляется, было больше свойственно ему от природы.

Говоря о процессе записи диалогов Фили с матерью, хочется вспомнить, как польская исследовательница М.Смочинска в то время требовала от нас, от российской группы, которая руководила записями речи данного ребенка, чтобы мы заставили мать Фили прекратить «склонять» его к имитации: с ее точки зрения, такое поведение матери – в корне неверно. Мы же тогда с такой точкой зрения не согласились, полагая, что мать ребенка сама вправе решать, как ей общаться с собственным ребенком. И действительно: если мать «вела себя неправильно», то откуда же в таком случае в речи Филиппа все же могло взяться местоимение «я» как сознательное обозначение себя в речевой роли говорящего? Очевидно, постоянно заставляя ребенка повторять за ней местоимение, мать все же добилась каких-то результатов.

В этом плане интересно обратиться к известному спору между С.Чиат [Phiat 1981, Phiat 1986] и Р.Чарни [Pharney 1980].

Р. Чарни утверждала, что на каком-то этапе своего развития ребенок может понимать ролевую функцию местоимения, но только применительно к самому себе, в то же время не понимая, если то же самое делает по отношению к себе самому другой человек (например, говорить о себе «я», но не понимать, о ком идет речь, если о себе говорит «я» другой человек). Возражая на это, С. Чиат указала на то, что ребенок, если уже начал говорить о себе «я», должен был откуда-то узнать, что он должен говорить именно так, а узнать он это мог, только совершив генерализацию, осознав, что так говорят о себе другие люди.

Признавая логичность такого умозаключения, полагаем, однако, что пример с Филиппом вносит некоторые коррективы в данное утверждение. По всей видимости, дети могут в каких-то случаях получать представления о том, что они должны говорить о себе «я», не только за счет произведенной самостоятельно генерализации, но и «в готовом виде», если мать будет, например, придерживаться такой речевой стратегии: произносить какие-то реплики как бы от имени ребенка, с использованием местоимения «я», заставляя его их повторять и тем самым привывать к использованию этого местоимения по отношению к себе в речи.

Всё вышеотмеченное позволяет сделать и вывод более общего плана: наряду с генерализацией существует и иной путь постижения не только лексической семантики, но и грамматики. Идущий по этому пути ребенок опирается не столько на генерализацию, сколько на имитацию. Это путь сознательного обучения взрослым ребенком какому-то языковому факту. Отметим, что этот путь, разумеется, вовсе не означает полного, абсолютного отказа от опоры на генерализацию, однако на начальном этапе основным средством введения языкового средства в идио-лексикон и идио-грамматикон ребенка является имитация.

Таким образом, мы видим, что роль речи матери в формировании у ребенка склонности/несклонности к имитации достаточно велика, однако возникает вопрос: а почему какие-то матери (например, мать Фили) выбирают такой «имитационный» путь для своего ребенка, вызвано ли это их собственными предпочтениями или же, напротив, природной предрасположенно-

стью самого ребенка? Однозначного ответа на этот вопрос, естественно, нет, но все же позволим себе предположить, что это – так называемый бидирективный эффект: и мать влияет на ребенка своим речевым поведением, и ребенок своей собственной природной предрасположенностью заставляет мать «обучать» его языку имитационным путем. И это, последнее, выводит нас к проблеме вариативности речевого онтогенеза и, в частности, в данном случае – вариативности, проявляющейся в большей или меньшей склонности различных детей к имитационной деятельности.

Если обратиться вновь к приведенной выше цитате из книги С.Н. Цейтлин, то можно обратить внимание на утверждение, что пока что не выяснено, определяется ли склонность ребенка к имитации интеллектом ребенка, какими-то биологическими или социальными факторами.

Книга С.Н. Цейтлин была написана в 2000 г., и за прошедшие годы, как представляется, появились все основания утверждать, что теперь всё же мы знаем гораздо больше о связи между названными факторами и особенностями имитации ребенка.

Сама С.Н. Цейтлин в той самой книге 2000 г. кратко упоминает о том, что ряд западных исследователей [Nelson1973, Bates et al 1988] полагает, что есть связь между отнесенностью ребенка к референциальным либо экспрессивным детям и его склонностью к имитации. Не имея в данной случае возможности подробно останавливаться на общих различиях в речевом развитии референциальных и экспрессивных детей (интересующихся отсылаем к [Доброва 2009]), отметим лишь, что упомянутые американские исследователи, действительно, утверждают, что экспрессивные дети имитируют лучше, чем референциальные, но при этом референциальные дети имитируют более избирательно – они склонны имитировать существительные, в то время как экспрессивные одинаково склонны имитировать слова, относящиеся к различным частям речи.

Из этого утверждения вытекают два основных вывода: во-первых, референциальные дети, в отличие от экспрессивных, имитируют более избирательно и, во-вторых, эта избирательность касается того, что референциальные дети, в отличие от

экспрессивных, отдают при имитации предпочтение существительным.

Проводившиеся нами на протяжении последних почти 20 лет экспериментальные исследования в данной области безусловно подтвердили первое (избирательность имитации референциальных детей – в отличие от «неизбирательности» имитации экспрессивных детей), но второе (предпочтительность имитации референциальными детьми существительных) подтвердили лишь частично. Иными словами, мы можем подтвердить, что референциальные дети, в отличие от экспрессивных, имитируют не «всё подряд», но основное различие в имитации референциальных и экспрессивных детей мы видим не в «частеречной» принадлежности имитируемого материала, а в степени знакомства детей с имитируемой лексикой и освоенности синтаксических конструкций.

Несколько экспериментальных исследований, в которых референциальным и экспрессивным детям (определенным как таковые по другим критериям – в частности, по особенностям усвоения ими звуковой стороны языка) предлагалось имитировать 30 слов – 10 знакомых существительных, 10 знакомых слов других частей речи и 10 незнакомых слов (в том числе – выдуманных, несуществующих слов). Во-первых, во всех этих экспериментах в целом больше воспроизведений продемонстрировали экспрессивные дети, что подтверждает наличие большей склонности к имитации у экспрессивных детей. Во-вторых, полученные результаты показали, что именно у референциальных детей наблюдаются различия в склонности к имитации: если экспрессивные дети в целом «равно охотно» имитировали все слова, то референциальные дети демонстрировали различную склонность к имитации слов названных трех групп, что подтверждает наличие избирательности в имитации у референциальных детей – в отличие от экспрессивных. Однако, в-третьих, в большинстве экспериментов (их было более 10-ти) референциальные дети не проявили большую склонность, чем экспрессивные, к имитации именно существительных: только в двух исследованиях наблюдалась небольшая разница, но и она была в рамках статистической погрешности. Между тем, в-четвертых, во всех исследованиях было отмечено другое различие в избирательности имита-

ции у референциальных и экспрессивных детей: выяснилось, что референциальные дети в целом имитируют меньше, чем экспрессивные, за счет несклонности референциальных детей к имитации незнакомых слов (в том числе выдуманных). Если экспрессивные дети такие слова воспроизводили с той же легкостью, что и известные им слова, то референциальные дети нередко отказывались такие слова воспроизводить либо, воспроизводя их, шли путем народной этимологии, искали «внутреннюю форму» этих незнакомых слов, чуть меняли их звучание, тем самым сближая их со знакомыми им словами (типа вместо «*калуска» - «капуста»). Таким образом, референциальные дети, в отличие от экспрессивных, демонстрировали, что им не всё равно, что имитировать: если экспрессивные дети имитируют все подряд, не вдумываясь, в каком-то смысле – «попугаистым» способом, то референциальные, скорее, склонны повторять, только понимая, что именно они произносят.

Для того, чтобы рассмотреть подробнее особенности имитации референциальных и экспрессивных детей, обратимся к исследованию, проводившемуся в 2010–2012 гг. под нашим руководством магистрантом Б.А. Артеменко [Артеменко 2012].

Всего было обследовано 110 детей в возрасте 3-х лет с нормальным речевым развитием. В первой части исследования были выявлены референциальные и экспрессивные дети; во второй части исследования, проводившейся с целью выявления особенностей имитации в речи детей в зависимости от их половой и типологической принадлежности, приняли участия только референциальные и экспрессивные дети («промежуточные» дети в ней не участвовали). Были сформированы четыре группы детей: 6 референциальных мальчиков, 6 референциальных девочек, 6 экспрессивных мальчиков и 6 экспрессивных девочек – всего 24 ребенка.

Эксперимент проводился в игровой форме — по типу игры «Попугайчик», когда экспериментатор просил ребенка повторить за ним слова и предложения.

В первой части эксперимента ребенку предлагалось повторить за экспериментатором 40 слов – по 20 существующих в русском языке и не существующих, так называемых квазислов (взятых в основном из рассказа Л.С. Петрушевской «Пуськи бятые» [Петрушевская 2003]), которые принадлежали к разным

частям речи: по 10 существующих и выдуманных существительных, по 5 существующих и выдуманных прилагательных и по 5 существующих и выдуманных глаголов.

Вторая часть эксперимента заключалась в том, что экспериментатор предлагал ребенку повторить 14 предложений – 7 трехсловных и 7 четырехсловных. Первым всегда шло предложение с прямым порядком слов, потом 5 – с инверсионным, в конце – предложение с пассивным залогом.

В результате эксперимента был сделан ряд выводов; остановимся на тех из них, которые дополняют те особенности имитации референциальных и экспрессивных детей, о которых говорилось выше.

Так, при поиске «внутренней формы» не знакомых детям слов (в основном – квазислов) экспрессивные дети, в отличие от референциальных, нередко игнорировали большую часть слова (различные аффиксы): например, *кузя – вместо *некузявый. Экспрессивные дети существенно чаще, чем референциальные, как бы переводили при имитации слова из одной части речи в другую, что свидетельствует о меньшем внимании экспрессивных детей к морфемной структуре слова (**перебируют* – вместо *перебирюшка).

Референциальные дети точнее, чем экспрессивные, воспроизводили предложения. При этом, даже сокращая количество слов в предложении, референциальные и экспрессивные дети делали это по-разному: референциальные – с сохранением основного смысла («*Маша взяла цветочек*» – вместо «Красивый цветочек Маша взяла»), а экспрессивные – без сохранения смысла («*Красивый Маша*» – вместо «Красивый цветочек Маша взяла»).

Кстати, отметим, что девочки в среднем точнее воспроизводили и слова, и предложения, чем мальчики, что говорит об их более высоком уровне речевого развития. Вместе с тем девочки чаще отказывались воспроизводить предложения, чем мальчики; очевидно, это связано с тем, что имитация предложений на исследуемом этапе речевого развития у девочек – более осознанная, чем у мальчиков. Если девочка не могла в точности повторить предложение при имитации, она просто отказывалась от ответа, чтобы не допустить ошибки.

Интересно, что изменяли порядок слов в предложении с прямым порядком слов на инверсионный (что вообще-то бывает нечасто) только мальчики, и они же в 1,5 раза чаще, чем девочки, изменяли инверсионный порядок слов в предложении на прямой или «более прямой» («*Маша красивый цветок взяла*» – вместо «*Взяла цветок Маша красивый*»). Полагаем, что это свидетельствует о том, что для мальчиков, в отличие от девочек, важнее содержание предложения, а не его форма.

Пассивные конструкции оказались сложны для всех детей, но при этом референциальные дети эти конструкции не просто часто способны повторить точно, но они их и осмысливают (т. к. создают инновации); даже их неверные ответы – почти верные («*Картошка *почистена мамой*» – вместо «*Картошка почищена мамой*»); экспрессивные же дети дают практически все неверные ответы, но стремятся повторить предложение, соблюдая количество слов в нем (**Почищи *мамой *картошки*» – вместо «*Почищена мамой картошка*»). Поскольку же сути этой конструкции они еще не понимают, то практически во всех случаях нарушают синтаксические связи – лишь бы воспроизвести предложение с верным количеством слов.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в первую очередь о том, что имитация у референциальных и экспрессивных детей очень различна: если референциальные дети склонны к имитации «с пониманием», то экспрессивные – в большей степени к имитации «попугаистой», «без отбора».

Сказанное заставляет задуматься о том, какую же роль играет имитация в речи тех и других детей.

С одной стороны, имитационная деятельность позволяет и тем, и другим детям вступить в речевую коммуникацию: подражая речи взрослых, дети всё более и более приближают собственную речевую продукцию к «эталону» – речевой продукции взрослых.

Однако с другой стороны, по-видимому, имитация играет неодинаковую роль в становлении речи референциальных и экспрессивных детей. У референциальных детей имитация играет, скорее, вспомогательную роль, не являясь ведущим средством постижения языка. Для экспрессивных же детей, как представляется, роль имитации в становлении речи – значительно более

важная. Испытывая некоторый дефицит возможностей, предоставляемых способностью к логическим операциям и, в частности, к генерализации, экспрессивные дети вынуждены использовать какие-то вспомогательные средства, позволяющие им в постижении языка, и имитация выполняет для них своего рода компенсаторную функцию.

Именно поэтому, как представляется, матери некоторых детей (см. выше пример с речевой стратегией матери Фили С. – экспрессивного ребенка) вынуждены прибегать к «имитационно-обучающей» стратегии общения с собственными детьми: такое поведение матери не является «неправильным», мать, напротив, интуитивно ощущает возможности и потребности собственного ребенка.

Таким образом, анализ показывает значимость выявления различий в имитации у детей – большей или меньшей склонности к имитации, особенностям этой имитации («имитация сознательная» – «имитация попугаистая») – для изучения вариативности речевого онтогенеза.

ЛИТЕРАТУРА

Артеменко Б.А. Особенности имитации слов и предложений детьми дошкольного возраста // Ребёнок в языковом образовательном пространстве: Сб. материалов межвузовской телеконференции. – Елец, 2012 с 7–12.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Монография. – СПб., 2003.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегия освоения языка. // Вопросы психолингвистики. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. – М. – Пермь, 2009, № 9. С.54–71.

Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. – М., 1996.

Петрушевская Л.С. Дикие животные сказки. Морские попойные рассказы. Пуськи Бятые. – М., 2003.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.

Bloom L. One word at time . – The Hague, Mouton, 1973.

Bloom L. Language development from two to three. – Cambridge, 1991.

Charney R. Speech roles and the development of personal pronouns // Journal of Child Language, 1980, Vol. 7, № 3.

Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // Journal of Child Language, 1981, Vol. 8, № 1.

Chiat S. Personal pronouns // Fletcher P., Garman M. (Eds.). Language acquisition (studies in first language development). – Cambridge, 1986.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk. – Monographs of the society for research in child development. Serial № 149, vol. 38, № 3–4, 1973.

©Доброва Г.Р., 2013