



# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

## INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF CHILDREN'S SPEECH STUDIES

DOI: 10.22363/2313-2299-2023-14-4-1036-1049

EDN: EWLNPZ

УДК 81'23-053.2

Научная статья / Research article

### Дифференциация как один из базовых механизмов освоения языка

Г.Р. Доброва  Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация [galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)

**Аннотация.** В процессе речевого онтогенеза различные механизмы освоения языка играют разную роль. Можно выделить как базовые, так и вспомогательные механизмы. К базовым механизмам предлагается относить генерализацию, дифференциацию и имитацию. Роль дифференциации в речевом онтогенезе весьма существенна, причем особую роль этот механизм играет при освоении языка мальчиками, в первую очередь — экспрессивными. Исследование базируется на записях спонтанной речи детей раннего возраста, а также на данных эксперимента. Основная часть исследования базируется на данных эксперимента с 16-ю детьми — 8-ю референциальными (4 девочки и 4 мальчика) и 8-ю экспрессивными (4 девочки и 4 мальчика). В результате, в отличие от предыдущих исследований, сделан вывод об отсутствии четких доказательств того, что роль дифференциации в речевом онтогенезе экспрессивных детей существенно более значима, чем ее роль в речевом онтогенезе референциальных детей. При этом подтверждено сделанное ранее предположение, что дифференциация более значима для мальчиков, чем для девочек. Полученные результаты предложено интерпретировать следующим образом: к генерализации как самому основному, базовому механизму освоения языка больше способны референциальные дети, причем в первую очередь — девочки. При этом на дифференциацию склонны опираться все дети — и референциальные, и экспрессивные, однако меньшая, чем у референциальных, способность опираться на генерализацию у экспрессивных детей приводит к тому, что они (в особенности — экспрессивные мальчики) вынуждены опираться на один из двух остальных базовых механизмов освоения языка — на дифференциацию либо на имитацию. Поскольку же дифференциация — более базовый, чем имитация, механизм освоения

© Доброва Г.Р., 2023

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

языка, опора на неё у экспрессивных детей особенно значима. Поэтому опора на дифференциацию, при недостаточной способности опираться на генерализацию, играет особо значимую роль в процессе речевого онтогенеза экспрессивных детей, причем в первую очередь — мальчиков.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, детская речь, онтолингвистика, дифференциация, референциальные дети, экспрессивные дети, речь мальчиков, речь девочек

**История статьи:**

Дата поступления: 15.05.2023

Дата приема в печать: 15.09.2023

**Для цитирования:**

Доброва Г.Р. Дифференциация как один из базовых механизмов освоения языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 4. С. 1036–1049. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-4-1036-1049>

## Differentiation as One of the Basic Mechanisms of Language Acquisition

Galina R. Dobrova  

Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russian Federation*

 [galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)

**Abstract.** In the process of speech ontogenesis, various mechanisms of language acquisition play different roles. Both basic and auxiliary mechanisms can be distinguished. The basic mechanisms are proposed to include generalization, differentiation and imitation. The role of differentiation in speech ontogenesis is very significant, and this mechanism plays a special role in language acquisition by boys, primarily expressive ones. The study is based on records of spontaneous speech of young children, as well as on the experimental data. The main part of the study is based on the data of the experiment with 16 children — 8 referential (4 girls and 4 boys) and 8 expressive (4 girls and 4 boys). As a result, in contrast to previous studies, it is concluded that there is no clear evidence that the role of differentiation in the speech ontogenesis of expressive children is significantly more important than its role in the speech ontogenesis of referential children. At the same time, the assumption made earlier that differentiation is more significant for boys than for girls is confirmed. The obtained results are proposed to be interpreted as follows: the referential children, and girls in the first place, are more capable of generalization as the most basic mechanism of language acquisition. At the same time, all children, both referential and expressive, tend to rely on differentiation, but the lower ability to rely on generalization in expressive children than in referential children leads to the fact that they (especially the expressive boys) are forced to rely on one of the other two basic mechanisms of language acquisition — differentiation or imitation. Since differentiation is a more basic mechanism of language acquisition than imitation, the reliance on differentiation in expressive children is especially significant. Therefore, reliance on differentiation, with an insufficient ability to rely on generalization, plays a particularly significant role in the process of speech ontogenesis of expressive children, and, first of all, boys.

**Keywords:** child language, language acquisition, differentiation, referential children, expressive children, boys' speech, girls' speech

**Article history:**

Received: 15.05.2023

Accepted: 15.09.2023

**For citation:**

Dobrova, G.R. (2023). Differentiation. as One of the Basic Mechanisms of Language Acquisition. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(4), 1036–1049. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-4-1036-1049>

## Введение

Для исследования речевого онтогенеза весьма существенным является вопрос о механизмах, с помощью которых дети осваивают язык. Данная проблема относится к числу малоисследованных: хотя иногда упоминается о каких-то механизмах освоения языка детьми, ранее классификации таких механизмов не предлагалось. Поэтому, начиная с 2017 года, мы поставили перед собой задачу создать подобную классификацию, в которой не просто отражался бы перечень механизмов освоения языка, но и определялось бы место каждого из них в общей иерархии: какие из механизмов являются основными, базовыми — такими, без которых освоения языка невозможно, а какие — вспомогательными. Данная статья продолжает серию исследований, посвященных базовым и вспомогательным механизмам освоения языка [1; 2]. Фокус внимания данного исследования сосредоточен на одном из базовых механизмов — на дифференциации. Осуществляется попытка подробно проанализировать действие этого механизма, а также выяснить, насколько универсальным он является для детской речи — насколько свойственно опираться на него всем (или не всем) детям и в какой мере.

Вопрос о механизмах освоения языка относится, с одной стороны, к активно обсуждаемым в последнее время и, с другой стороны, к предполагающим различные подходы. Некоторые авторы, например, считают наиболее существенным для выяснения этих механизмов сосредоточиться на механизмах речи, понимая под ними иерархическую систему, имеющую «в качестве базиса общебиологические механизмы целенаправленного действия и распознавания релевантных сигналов» [3. С. 741]. В таком случае под термином «базовые» понимаются базовые общебиологические механизмы, влияющие на формирование языка и языковой личности в целом (например, корковые механизмы целенаправленного движения), и объектом внимания становится, к примеру, механизм влияния общебиологических дисфункций на формирование языковых и когнитивных процессов [там же].

Объектом же нашего исследования являются именно механизмы освоения языка. В предыдущих исследованиях мы предлагали подразделять их на базовые и вспомогательные (подробнее — в [1; 2]). Под базовыми мы понимаем такие механизмы, на которые в той или иной степени должен опираться любой ребенок при освоении языка, т.е. без которых речевой онтогенез не может осуществляться. К базовым мы предлагали отнести, во-первых,

генерализацию, во-вторых, дифференциацию, в-третьих, имитацию. К вспомогательным же механизмам мы относили те, без которых в принципе при освоении языка можно и обойтись, т.е. те, которые можно считать факультативными. Их список, в отличие от списка базовых механизмов, мы считаем открытым. В качестве примеров вспомогательных механизмов можно назвать языковые подсказки различного рода, важные для какого-то конкретного языка, но необязательные для речевого онтогенеза как такового, а также разновидности того явления, которое в западной научной традиции носит название bootstrapping.

### **Место механизма дифференциации в ряду других базовых механизмов освоения языка — генерализации и имитации**

В предыдущих исследованиях [1; 2] мы подчеркивали, что все названные механизмы (генерализация, дифференциация и имитация) играют весьма существенную роль в процессе речевого онтогенеза.

Без генерализации, без обобщения, освоение языка невозможно, поскольку «...ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [4. С. 143], и в процессе этого конструирования он вынужден постоянно обобщать, опираться на механизм генерализации. Это касается и лексической семантики (чтобы понять, что слово «соска» относится не только к данной конкретной соске, но и к любой другой, надо, предварительно изучив свойства, признаки, функции и т.д. соски и вычленив основные компоненты значения — семы, создать в своем сознании генерализованное представление о ‘соске как таковой’), и грамматики (чтобы начать адекватно понимать и использовать, например, падежные формы существительных, надо на основе получаемой из инпута информации «генерализовать» идею падежного маркирования<sup>1</sup>).

Невозможно освоение языка и без имитации: именно имитативным путем, из инпута ребенок знакомится со своим родным языком. Именно на основе речи окружающих взрослых формируется лексикон ребенка, и это вряд ли может вызвать у кого-то сомнения.

---

<sup>1</sup> Мы всецело поддерживаем идею М.Д. Воейковой [5] о том, что в некоторых случаях ребенок может адекватно использовать грамматические формы, вовсе не осознав еще соответствующие значения, т.е. использовать их не сознательно, а в силу подражания взрослым. Мы также писали об этой возможности — еще в 2003 г. [6] применительно к освоению детьми личных местоимений, дискутируя с S. Chiat [7; 8], которая критиковала идею R. Charney [9] о том, что некоторые дети могут верно использовать местоимения 1 и 2 лица, даже не понимая еще на раннем этапе речевого онтогенеза сути этих языковых единиц как дейктических. Сказанное, однако, вовсе не опровергает то обстоятельство, что основной, магистральный путь освоения грамматических форм всё же заключается в генерализации как механизме освоения грамматических закономерностей языка.

Важнейшую роль в речевом онтогенезе играет и дифференциация<sup>2</sup> — один из базовых механизмов освоения языка. Пока ребенок не научится отличать один предмет от другого (дифференцировать их), он не научится адекватно их обозначать и адекватно понимать их обозначение в речи окружающих. До тех пор, пока ребенок не научится разграничивать и в речи окружающих, и в собственной речи (т.е. и в восприятии, и в продуцировании) различные грамматические маркеры (типа различий между «под столом — на столе», «конфета — конфеты», «ел — съел» и т.д.), он не сможет ни адекватно понимать собеседника, ни адекватно выражать собственные мысли. При этом, разумеется, генерализация и дифференциация, хотя они и противоположно направлены, до известной степени — две стороны единой речевой и мыслительной деятельности, как синтез и анализ. Как отмечал В.Я. Шабес, «сложный концепт представляет собой единство ментальной интеграции и ментальной дифференциации» [11. С. 61].

Таким образом, даже чисто умозрительно очевидно, что все названные механизмы — базовые для освоения языка ребенком, поскольку обойтись без них в процессе речевого онтогенеза невозможно. Реальные же доказательства того, как действуют все эти механизмы при освоении языка конкретными детьми, мы приводили в большом количестве в своих предыдущих исследованиях [1; 2; 6] и др.

Отметим также, что на основе полученных нами ранее результатов мы сделали вывод, что базовые механизмы освоения языка, в свою очередь, выстраиваются в некую шкалу (с убыванием значимости, «базовости» механизма слева направо): генерализация — дифференциация — имитация. При этом, как показал наш материал, чем более базовым оказывается механизм, на который опирается ребенок, тем более эффективна эта опора, тем больше она способствует скорейшему и наиболее полноценному речевому развитию ребенка.

### **Базовые механизмы освоения языка в аспекте вариативности речевого онтогенеза**

Одним из важнейших вопросов, связанных с механизмами освоения языка, мы считаем вопрос о том, насколько универсальным, свойственным в равной степени (или не в равной степени?) всем детям является тот или иной из базовых механизмов освоения языка.

В своих предыдущих исследованиях [1; 2] мы рассматривали названные механизмы применительно к детям различных групп — девочкам/мальчикам, референциальным/экспрессивным детям, детям из семей с высоким/низким социокультурным статусом, детям, имеющим/не имеющим старших

---

<sup>2</sup>Е.С. Трибушина называет ее контрастом [10].

сиблингов. Проанализировав материал детской речи, мы пришли к ряду выводов. Так, мы выявили, что на генерализацию опираются в большей степени девочки, чем мальчики. Однако основной вывод касался воздействия «типологического фактора» на степень опоры на тот или иной механизм освоения языка: по нашим данным получилось, что референциальные дети в большей степени опираются на генерализацию, экспрессивные — на дифференциацию или на имитацию (имитацию как средство компенсации неспособности опереться на более базовые механизмы, в особенности — на генерализацию).

В целом наша позиция по данному вопросу остается неизменной, однако проведенные в последние годы исследования заставили нас несколько изменить, уточнить свои взгляды на роль дифференциации, в первую очередь — на то, в какой степени опираться на нее свойственно а) экспрессивным детям и б) мальчикам.

Для того чтобы было понятно, что имеется в виду, следует обратиться к уточнению терминов «референциальные дети» и «экспрессивные дети».

Данная пара терминов в западной научной традиции, идущей еще от К. Нельсон и Э. Бэйтс [12–14], etc., используется для обозначения детей раннего возраста (обычно — максимум до 3;6<sup>3</sup>), имеющих существенные различия в пути освоения языка. Эти две группы детей имеют очевидные различия: если референциальных детей на ранних этапах речевого онтогенеза отличает отчетливость артикуляции, наличие фонетического постоянства, склонность к слоговой элизии, внимание к сегменту, то для экспрессивных детей характерно противоположное — неотчетливость артикуляции (вплоть до «каши во рту»), отсутствие фонетического постоянства, несклонность к слоговой элизии, внимание к суперсегменту; если референциальных детей отличает склонность к употреблению существительных и прилагательных, богатый словарь, склонность к морфологическим сверхгенерализациям и т.д., то для экспрессивных детей, напротив, характерна склонность к использованию других частей речи (глаголов, местоимений и др.), небогатый словарь, отсутствие склонности к морфологическим сверхгенерализациям; если референциальные дети демонстрируют склонность к лексико-семантическим генерализациям и даже сверхгенерализациям, то экспрессивные дети оказываются склонными к лексико-семантическим генерализациям и сверхгенерализациям в существенно меньшей степени. Подробное сопоставление особенностей речевого развития референциальных/экспрессивных детей представлено в [12], применительно к русским детям об этих различиях см. [2. С. 39–111; 15; 16;]. В последние годы о различиях в речи референциальных/экспрессивных русскоязычных детей пишет не только автор данного исследования, но и многие исследователи детской речи (например, [17–19]).

<sup>3</sup> Здесь и далее возраст детей обозначается двумя числами: первое число обозначает количество полных лет, а второе, после точки с запятой, — количество полных месяцев.

Некоторые исследователи предпочитают другие пары терминов (аналитический путь освоения языка/гештальтный путь освоения языка и т.п.), однако самый факт существования указанных различий в отечественной онтолингвистике в последние годы уже не оспаривается.

В предыдущих исследованиях мы демонстрировали примеры того, как разные дети в различной степени опираются на разные механизмы. Так, мы неоднократно приводили примеры речевого поведения различных детей. Например, Лиза Е. 2;02.03 (референциальная девочка): «Лиза, в отличие от многих детей, не желает употреблять имена собственные. Не повторяет имена Алешиных друзей, несмотря на их фонетическую простоту (Вадик, Гена), и мне до сих пор непонятно, различает ли она их...» [20. С. 152]. Ее речевое поведение мы сопоставляем с речевым поведением Вани Я. (экспрессивного мальчика). В возрасте 1;11.07 он побывал в гостях, где были две девочки — старшая Вера и младшая Нина. На следующий день на вопрос бабушки о том, является Ниночка большой или маленькой, почти еще не разговаривающий Ваня сначала произносит что-то типа «мими» (маленькая), а затем встает на колени и ползет, изображая ее. Следовательно, на стадии, когда говорить Ваня еще не очень умеет, имена он четко правильно «привязывает» к соответствующим референтам. Того же самого Ваню отличала исключительно ранняя способность к различению цветов: чуть ли не в год он различал весьма значительное их количество. Так же рано он освоил различия автомобилей разных марок («Мерседес», «Вольво» и т.п.) и умел эти машины дифференцировать, указывая каждый раз на называемую взрослым (т.е. в его пассивном лексиконе эти слова появились также невероятно рано).

Приведем и другие примеры склонности детей к генерализации и дифференциации.

Лизу Е. рано начали знакомить с названиями грибов. Судя по дневнику М.Б. Елисеевой, Лиза начала использовать само слово «гриб»<sup>4</sup> в 1;8.8. Вскоре в ее лексиконе появляются слова «сыроежка» (1;8.29), «поганка» и «белый [гриб]» (1;9.2). В тот же день называет белый гриб моховиком. В дальнейшем (1.9.24) — подосиновик (о белом грибе на картинке). При этом само слово «гриб» («грибки») Лиза последовательно применяла к «попке» огурца (1;8.15), смоле на дереве (1;9.2), перевёрнутой палке с круглым основанием внизу от пирамидки (1;10.25). Достаточно очевидным представляется стремление Лизы к генерализации (объединение под одним названием того, что имеет сходную форму) и отсутствие склонности к дифференциации (смешение со-гипонимов в рамках одного гипо-гиперонимического гнезда).

Совсем по-другому осваивал это же гипо-гиперонимическое гнездо Алеша Д. В его случае ознакомление с грибами тоже произошло в возрасте 1;8–1;9. В отличие от Лизы, Алеша в это время еще почти не говорил,

<sup>4</sup>Передаем без особенностей звукопроизношения.

но пассивный словарь у него был уже достаточно обширен. Наверняка можно утверждать, что в 1;8,7 он уже абсолютно адекватно понимал слово «грибы» и никогда не пытался применить его к чему-либо иному, хотя в принципе склонность к генерализации у него была. Зато склонность к дифференциации проявлялась очень ярко: он никогда, ни разу, с тех пор как узнавал название гриба, не путал разные сорта грибов. Если мать в шутку называла сыроежку лисичкой, он мотал головой и возмущенно кричал. В 1;9.27 зафиксировано: Алеша с мамой в лесу, мама собирает грибы, но, в отличие от своего обычного поведения, не берет горькушки (так как их надо перед готовкой вымачивать, а семья на следующий день собирается вернуться с дачи в город). Вдруг Алеша (всегда спокойный ребенок) поднимает крик и кричит «Ам!». Мать решает, что он голоден, и пытается дать ему яблоко, печенье и т.п. Ребенок отказывается, кричит «Ам!» еще громче и плачет. Мать долго не может его понять, а потом догадывается, что происходит, и спрашивает его: «Ты сердисься, что я не беру сегодня горькушки?». Ребенок радостно кивает, кричит нечто типа «Да!». И только после объяснения насчет невозможности в этот день вымочить горькушки он успокаивается. Итак, очевидно, что к этому моменту Алеша четко разграничивает, дифференцирует грибы и их названия, четко проводит границу между съедобными и несъедобными грибами (в лесу была масса различных поганок, но Алеша никогда не требовал, чтобы их брали, так как знал, что их не едят).

Эти и многочисленные другие примеры речевого поведения названных и других детей позволили предположить, что генерализация больше свойственна референциальным детям, причем девочкам, а дифференциация — экспрессивным детям, причем мальчикам.

### **Опора на дифференциацию в аспекте вариативности речевого онтогенеза**

Итак, вывод о том, что генерализация свойственна в первую очередь референциальным девочкам, а дифференциация — в основном экспрессивным мальчикам (подстрочная ссылка) делался нами в основном на основе наблюдений над спонтанной речью детей. Что касается склонности к генерализации референциальных девочек, то этот вывод проверялся нами ранее и экспериментально. Поэтому перед нами стояла задача проверить экспериментально, действительно ли имеет место склонность к дифференциации экспрессивных мальчиков и что здесь важнее — пол ребенка или его принадлежность к экспрессивным детям.

Прежде чем перейти непосредственно к эксперименту, отметим еще один существенный момент. Неслучайно мы (как и большинство исследователей, анализирующих детскую речь) имеем больше сведений о речи референциальных детей, чем экспрессивных. Это связано со сложностью записи

экспрессивных детей: как отмечалось выше, у них очень неотчетливая артикуляция (вплоть до «каши во рту»), и поэтому понять, что они говорят, обычно могут только их родители или другие близкие. Поэтому и сами родители экспрессивных детей чаще, как представляется, чем родители референциальных детей, прекращают вести родительские дневники (для них это существенно более трудоемкий процесс); расшифровки аудио- и видеозаписей таких детей тоже требуют большего времени; в эксперименты в детских дошкольных учреждениях экспрессивные дети попадают реже, чем референциальные, поскольку начинают говорить заметно позже: их просто не отбирают для участия в экспериментах, поскольку они еще «неговорящие». Что касается полноценных (проводившихся в течение длительного времени) лонгитюдных записей спонтанной речи русскоязычных детей, то мы с уверенностью можем говорить только о двух детях как об экспрессивных — о Филе С. и о Ване Я. Заметим, что оба они — мальчики, и потому материал их речи никак не может помочь в ответе на вопрос, что важнее — тот факт, что это экспрессивные дети, или же тот факт, что они мальчики.

Поэтому решить указанный вопрос мог помочь только эксперимент, в котором участвовали бы и экспрессивные мальчики, и экспрессивные девочки, и референциальные мальчики, и референциальные девочки. Сложность организации такого эксперимента заключается в том, что отбор явно выраженных референциальных и экспрессивных детей требует много времени (большинство детей — промежуточные), и выравнивание групп детей по количеству заставляет чаще всего искать испытуемых в разных дошкольных учреждениях.

Такой эксперимент был проведен под нашим руководством в детских садах №№ 29 и 71 Санкт-Петербурга. Изначально было опрошено 70 детей, чтобы выявить референциальных/экспрессивных детей. Отбор детей проводился по разработанной нами методике (с основами этой методики можно ознакомиться в [2]). В результате было отобрано для дальнейшего эксперимента 16 детей от 2;6 до 3;6 лет: 8 референциальных (4 девочки и 4 мальчика) и 8 экспрессивных (4 девочки и 4 мальчика). Далее были разработаны задания для констатирующего эксперимента, и эксперимент был проведен.

Первый блок эксперимента (условное название «Разложи») включал в себя серию заданий («Помоги маме и папе разложить одежду по шкафам», «Помоги маме и папе разложить обувь по шкафам», «Лесные животные и животные, живущие рядом с человеком», «Кто перемещается по небу, а кто по земле»); второй блок заданий (условное название «Назови») также включал в себя серию заданий («Лицо человека», «Парковка»); третий блок (условное название «Покажи») проверял понимание детьми антонимов «высокий — низкий», «широкий — узкий», «веселый — грустный», «кислый — сладкий», «горячий — холодный», «мягкий — твердый» (детям показывали картинку и говорили, что этот человечек — самый веселый, и ребенку предлагалось показать, кто на картинке из нескольких человечков самый грустный).

В итоге получились следующие результаты. В гипо-гиперонимическом гнезде «одежда» («Разложи») референциальные мальчики дали 18 % неправильных ответов и 82 % правильных, референциальные девочки — 11 % неправильных и 89 % правильных ответов, экспрессивные мальчики — 32 % неправильных и 68 % правильных ответов, и экспрессивные девочки — 25 % неправильных и 75 % правильных ответов. Примерно подобные результаты были получены и в отношении гипо-гиперонимического гнезда «обувь». Только при выполнении задания, предполагавшего распределение животных на две группы — лесные животные и животные, живущие рядом с человеком, результаты получились несколько иными: референциальные дети справились с данным заданием хуже, чем экспрессивные. Если референциальные мальчики дали 60 % правильных ответов, а девочки 70 %, то экспрессивные мальчики девочки и мальчики дали по 77 % правильных ответов. При разделении животных на тех, кто летает, и тех, кто передвигается по земле, ошибки допустили только девочки (и референциальные, и экспрессивные), а мальчики (ни референциальные, ни экспрессивные) ошибок не допустили вообще. В блоке заданий «Назови» получился следующий итог: лучшие результаты показали мальчики (не девочки); зависимости от того, референциальный ребенок или экспрессивный, не выявлено. В блоке заданий «Покажи» с дифференциацией в некоторых случаях лучше справились мальчики, чем девочки; суммарный же результат выполнения заданий этого блока: экспрессивные мальчики дали 23 правильных ответа, референциальные мальчики — 20, референциальные девочки — 19, а экспрессивные девочки — 18.

### **Интерпретация полученных результатов**

Нельзя утверждать однозначно, что на дифференциацию как на механизм освоения языка в большей степени склонны опираться экспрессивные дети, чем референциальные. Скорее можно говорить о том, что в целом все-таки лучше справлялись с дифференциацией мальчики, чем девочки. Стоит также иметь в виду, что лучшие ответы референциальных детей по сравнению с экспрессивными могут быть обусловлены возникающим противоречием: предположим, что референциальные дети в принципе даже больше склонны к дифференциации, чем экспрессивные (примем это, например, в качестве аксиомы), однако, как известно, референциальные дети и в собственно речевом, и в когнитивном отношении развиваются раньше, чем экспрессивные. Получается, что вопрос о том, кто лучше справляется с заданием, сводится к вопросу о том, что перевешивает — общее более раннее развитие референциальных детей или же склонность к дифференциации экспрессивных детей. По-видимому, в каких-то случаях побеждает один фактор, а в каких-то — другой.

Результаты данного исследования приобретают несколько иной вид, если сравнить их с экспериментами, проводившимися нами ранее, в которых проверялась склонность/несклонность детей к генерализации (эта склонность в той или иной степени проверялась в многочисленных экспериментах, проводившихся нами или под нашим руководством ранее — подробнее см. [2]).

В этих экспериментах неизменно оказывалось, что к генерализации в значительно большей степени склонны референциальные дети, чем экспрессивные. Разница была весьма заметной. Если сравнить это с полученными в последнем эксперименте результатами, то можно выдвинуть следующее предположение: в отличие от того, что мы утверждали ранее (императивно — генерализация свойственна больше референциальным детям, а дифференциация — экспрессивным), соотношение не столь однозначно. Референциальные дети, по-видимому, действительно в большей степени, чем экспрессивные, склонны к генерализации. К дифференциации же, как нам представляется теперь, референциальные и экспрессивные дети склонны примерно в одинаковой степени. При этом референциальным детям, склонным к самому базовому механизму овладения языком — генерализации, нет смысла делать упор на дифференциацию. У экспрессивных же детей ситуация иная. Они не имеют серьезной склонности к генерализации; следовательно, им нужен какой-то другой из базовых механизмов освоения языка, чтобы на него опереться. У них есть выбор — дифференциация или имитация.

Полагаем (хотя не уверены в этом), что этот выбор определяется особенностями инпута. Из двух названных выше экспрессивных мальчиков (Вани и Филиппа), речевое развитие которых хорошо документировано, один, как представляется, больше опирался на дифференциацию, а другой — на имитацию. Нам неоднократно приходилось писать о том, как общалась с Ваней его бабушка. Играя с ними, она постоянно создавала контрастные контексты: «Ты будешь зайчиком, а я — волком» и т.п. Вскоре и сам Ваня перенял у нее эту же стратегию: достаточно просмотреть многочисленные видеозаписи или их расшифровки, чтобы в этом убедиться. Совсем иную стратегию речевого поведения подсказывала своему сыну мать Фили: она постоянно склоняла его к имитации, заставляя повторять за собой, что он вскоре стал уверенно делать.

Разумеется, сказанное вовсе не означает, что Ваня никогда не имитировал, а Филия никогда не дифференцировал, равно как это не означает, что они оба никогда не опирались на генерализацию. Все дети в той или иной степени опираются на каждый из базовых механизмов (и референциальная Лиза когда-то имитировала, а когда-то дифференцировала; и многократно описанный нами Алеша Д. пользовался не только генерализацией, к которой был, безусловно, склонен, но и дифференциацией, и имитацией). Однако в целом можно все же видеть, что дети в разной мере опираются на те или иные из базовых механизмов освоения языка.

Поэтому уточним, каким образом в данный момент мы видим основное соотношение базовых механизмов освоения языка детьми: генерализация, безусловно, больше свойственна референциальным детям, чем экспрессивным, при этом на нее в целом больше опираются девочки, чем мальчики; что же касается дифференциации, то на нее в принципе в равной мере склонны опираться и референциальные, и экспрессивные дети, однако для речевого развития экспрессивных детей опора на нее важнее, чем для референциальных детей, поскольку экспрессивные дети не слишком склонны к опоре на иерархически «более базовый» механизм генерализации и им приходится выбирать между дифференциацией и имитацией (этот выбор, возможно, предопределяется особенностями инпута), при этом к дифференциации в принципе больше склонны мальчики, чем девочки; наконец, на механизм имитации больше опираются экспрессивные дети, чем референциальные.

### Библиографический список

1. Доброва Г.Р. Базовые и вспомогательные механизмы освоения языка в аспекте вариативности речевого онтогенеза // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. ред. Н.Н. Казанский. Т. XIII. Ч. 3. СПб.: Наука, 2017. Модальность в языке взрослых и детей; Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией / Ред. М.Д. Воейкова, К.И. Иванова, Е.Г. Сосновцева. С. 651–679.*
2. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018.
3. Сизова О.Б. К вопросу об иерархии механизмов речи // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. ред. Н.Н. Казанский. Т. XIII. Ч. 3. СПб.: Наука, 2017. Модальность в языке взрослых и детей; Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией / Ред. М.Д. Воейкова, К.И. Иванова, Е.Г. Сосновцева. С. 740–773.*
4. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // *Психолингвистика. М.: Прогресс, 1974. С. 143–207.*
5. Воейкова М.Д. Усвоение первого и второго языка: сходства и различия // *Путь в язык: одноязычие и двуязычие. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 11–32.*
6. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
7. Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // *Journal of Child Language. 1981. Vol. 8. № 1. P. 75–91.*
8. Chiat S. Personal pronouns // Fletcher P., Garman M. (eds). *Language acquisition (studies in first language development)*. Cambridge, 1986. P. 339–355.
9. Charney R. Speech roles and the development of personal pronouns // *Journal of Child Language. 1980. Vol. 7. № 3. P. 509–528.*
10. Tribushinina E., Voeikova M.D., Noccetti S. (eds.). *Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ., 2015.
11. Шабес В.Я. Континуально-дискретная репрезентация ценностных концептов // *Проблемы социо- и психолингвистики. 2011. Вып. 15. Пермская социолингвистическая школа: идеи трех поколений. К 70-летию со дня рождения Аллы Соломоновны Штерн. С. 46–74.*

12. Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // *Monographs of the society for research in child development Serial*. 1973. № 149. Vol. 38. № 3–4. P. 1–135.
13. Nelson K. Individual differences in language development: implications for development and language // *Developmental psychology*. 1981. № 17 (2). P. 170–187.
14. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.
15. Доброва Г.Р. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейктика // *Речь ребенка: ранние этапы: [сб. ст.]: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике*. СПб., 2000. Вып. 1. С. 115–146.
16. Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // *Вопросы психолингвистики*. 2009. № 9. С. 53–70.
17. Елисеева М.Б. Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи // *Логопед*. 2006. № 1. С. 26–36.
18. Овчинникова И.Г. Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // *Мерлинские чтения: Мат-лы межрегионал. конф. Ч. 1*. Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2005. С. 172–178.
19. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
20. Елисеева М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. М.: Языки славянской культуры, 2014.

## References

1. Dobrova, G.R. (2017). Basic and Additional Mechanisms of Language Acquisition in the Aspect of Variability of Speech Ontogenesis. In: *Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences*, XIII (3), 651–679. (In Russ.).
2. Dobrova, G.R. (2018). *Variability in Children's Language Acquisition*. Moscow: Languages of Slavic Culture. (In Russ.).
3. Sizova, O.B. (2017). On the Question of the Hierarchy of Speech Mechanisms. In: *ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Proceedings of the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences*, XIII (3), 740–773. (In Russ.).
4. Slobin, D.I. (1974). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: *Psycholinguistics*. Moscow: Progress. pp. 143–207. (In Russ.).
5. Voeikova, M.D. (2011). Mastering the First and Second Languages: Similarities and Differences. In: *The Path to Language: Monolingualism and Bilingualism*. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. pp. 11–32. (In Russ.).
6. Dobrova, G.R. (2003). *Ontogenesis of Personal Deixis (Personal Pronouns and Kinship Terms)*. Saint Petersburg: RGPU n.a. A.I. Gertsen publ. (In Russ.).
7. Chiat, S. (1981). Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions. *Journal of Child Language*, 8(1), 75–91.
8. Chiat, S. (1986). Personal pronouns. In: *Language acquisition (studies in first language development)*, Fletcher, P. & Garman, M. (eds). Cambridge. pp. 339–355.
9. Charney, R. (1980). Speech roles and the development of personal pronouns. *Journal of Child Language*, 7(3), 509–528.
10. Tribushinina, E., Voeikova, M.D. & Noccetti, S. (2015). *Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.
11. Shabes, V.Ya. (2011). Continuo-discrete Representation of Value Concepts. *Problems of Socio- and Psycholinguistics*, Iss. 15. Perm Sociopsycholinguistic School: Ideas of Three Generations, 46–74. (In Russ.).
12. Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149, 38 (3–4), 1–135.

13. Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: implications for development and language. In: *Developmental psychology*, 17 (2), 170–187.
14. Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Dobrova, G.R. (2000). Children's Mastering of Personal Pronouns: Ontogenesis of Personal Deixis. *Child's speech: early stages*, 1, 115–146. (In Russ.).
16. Dobrova, G.R. (2009). On the Variability of Speech Ontogenesis: Referential and Expressive Strategies of Language Acquisition. *Questions of Psycholinguistics*, 9, 53–70. (In Russ.).
17. Eliseeva, M.B. (2006). Classification of Children's with General Speech Underdevelopment Speech Errors. *Speech therapist*, 1, 26–36. (In Russ.).
18. Ovchinnikova, I.G. (2005). Individual Variability of Children's Narratives as a Reflection of Differences in Language Acquisition Styles. *Merlin Readings: Materials of the Interregional Conference*, 1, 172–178. (In Russ.).
19. Cejtin, S.N. (2000). *Language and child: ontolinguistics*. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
20. Eliseeva, M.B. (2014). *Formation of an Individual Language System of a Child: Early Stages: Monograph*. Moscow: Languages of Slavic Culture. (In Russ.).

### **Сведения об авторе:**

Доброва Галина Радмировна, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного университета им. А.И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48); *научные интересы*: онтолингвистика, персональный дейксис, вариативность речевого развития детей, детский билингвизм; *e-mail*: [galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)  
ORCID: 0000-0001-8007-1973. РИНЦ SPIN-код: 108444/5025-4952; Scopus ID: 57209316374; Researcher ID: C-3837-2018

### **Information about the author:**

*Galina R. Dobrova*, D.Sc. in Philology, Professor, Professor of the Department of Language and Literary Education of the Child, Herzen State Pedagogical University of Russia (48, Moika Embankment, St.-Petersburg, Russian Federation, 191186); *Research interests*: ontological linguistics, child language, language acquisition, personal deixis, variability of children's speech development, children's bilingualism; *e-mail*: [galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)  
ORCID: 0000-0001-8007-1973. SPIN-code: 108444/5025-4952; Scopus ID: 57209316374; Researcher ID: C-3837-2018.