

О. Б. СИЗОВА

Санкт-Петербург, Россия

osizova@yandex.ru

УДК 81'42:81'23

ТЕКСТ: ЦЕЛЬ ИЛИ СРЕДСТВО? (ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЕТЕЙ НА ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА)

Аннотация. Исследование путей интерпретации текстов позволяет обнаружить возможности и ограничения противопоставляемых стратегий освоения языка – аналитической и холистической – на основе выявления механизмов и закономерностей понимания составляющих текста и внеязыковой реальности, кодируемой текстом. Аналитическая стратегия основывается на опережающем развитии лексикона и восприятии значения текста как производного значений составляющих его слов. Холистическая стратегия использует слово и текст как средство понимания и преобразования внеязыковой реальности. В рамках эксперимента, проведенного со старшими дошкольниками, выяснилось, что носители аналитической стратегии точнее в пересказе, но точность не гарантирует преимуществ в интерпретации ситуационных пресуппозиций текста. Холистическая стратегия, даже при неполном или неточном воспроизведении текста, обеспечивает реконструкцию внеязыковой реальности за счет опоры не столько на языковое значение слов, сколько на смысл текста на базе способности использовать все когнитивные инструменты, в том числе и язык, не как самоценность, а как средство адаптации к реальности и ее активного преобразования.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, стратегии освоения языка, когнитивные стили, освоение асимметрии языкового знака, релятивные номинации, понимание текста, когнитивные стратегии, когнитивная лингвистика.

SIZOVA OLGA B.

Saint-Petersburg, Russia

TEXT: GOAL OR MEANS? (INFLUENCE OF CHILDREN'S COGNITIVE STRATEGIES ON TEXT UNDERSTANDING)

Abstract. The study of the ways of interpreting texts allows us to discover the possibilities and limitations of opposing strategies for language acquisition (analytical and holistic) based on the identification of mechanisms and patterns of understanding the components of the text and extralinguistic reality encoded by text. The analytical strategy is based on the advanced development of the lexicon and perception of text meaning as a derivative of its constituent words significations. Holistic strategy uses words and text as a means of understanding and transforming extralinguistic reality. In experiment with older preschoolers, it turned out that the carriers of the analytical strategy are more accurate in retelling, but accuracy does not guarantee advantages in interpreting the situational presuppositions of text. The holistic strategy, even with incomplete or inaccurate reproduction of text, provides a reconstruction of extralinguistic reality by relying not so much on the linguistic signification of words, but on the text meaning.

Keywords: language acquisition strategies, ontolinguistics, cognitive styles, mastering of asymmetry of language sign, relative nominations, text understanding

Стратегии формирования языковых систем в детстве дифференцируются по целому ряду признаков, характеризующих успешность освоения различных систем языка. Каждая из стратегий при этом обеспечивает преимущество в освоении одних языковых систем и отставание в формировании других относительно показателей сверстников противопоставленной стратегии. Именно поэтому референциальный и экспрессивный стили освоения языка [Bates 1988], позже охарактеризованные как аналитический и холистический соответственно [Bates 1995], продолжают сосуществовать, в равной степени обеспечивая возможность освоения языка, но предоставляя ее разными путями. Указанный принцип отличает в психологии способность, представляющую собой качественную, уровневую характеристику и оцениваемую по вертикальной шкале, и когнитивный стиль, определяемый в рамках биполярной горизонтальной шкалы вне оценки качественных преимуществ одного стиля перед другим [Холодная 2004]. Аналитический стиль (АС) освоения языка характеризуется опережающим развитием лексикона, прежде всего номинативного, ранним переходом от денотативного к сигнификативному значению слова [Доброва 2018]. Для

холистического стиля (ХС), напротив, характерно длительное оперирование денотативными значениями слов при раннем освоении неоднословных высказываний и прагматической функции языка [Bates 1988, Доброва 2018]. Для понимания текста необходимы способности обеих стратегий: полное и гибкое понимание значений слов, составляющих текст, и способность к пониманию прагматики текста, его смысла в рамках ситуации. Сопоставим динамику и качественные особенности развития первой из указанных способностей у дошкольников аналитической и холистической стратегий, используя данные лонгитюдного наблюдения продолжительностью от 12 до 48 месяцев. Дети АС, точно реализующие в произношении означающие, благодаря развитым функциям гнозиса [Сизова 2017b] точно соотносят их с соответствующими предметами – означаемыми, обнаруживая, что одно и то же означающее относится к целому ряду предметов, имеющих общие свойства и функции. Именно на основе успешной дифференциации и систематизации данных восприятия объектов и соответствующих речевых комментариев у детей АС происходит переход от предметной отнесенности слов к сигнификативному значению.

Поскольку референциальная стратегия обеспечивает быстрое формирование надежной связи между означающим и означаемым, ее носители свободно оперируют с обеими сторонами языкового знака, используют его асимметрию, легко осваивая и применяя как полисемию, так и синонимию/омосемию.

Марк П. 4,5 (ХС): **Девочка моет одежду*. Саша М.4,9 (АС): *стирает!* Взрослый: Марк, стирает одежду. Саша: **А иногда можно говорить «моет одежду»* (полисемия «моет»).

Только дети референциального стиля при назывании изображений используют стратегию «равновероятности» при выборе означающего:

Оля К. 6,3: **река или озеро*. Стас Ч.7,3: **утро либо день* («синонимия»).

Мирон Т. 4,10: **мальчик везет по дороге зайчика и медведь на машине или на грузовике... на грузовике* (равенство гиперонима и гипонима, «синонимия»).

Дети АС охотно допускают возможность создания альтернативного означающего:

Взрослый: Это надевается на шею, называется ошейник. Саша М. 4, 9: **А я люблю называть «нашейник».*

Мирон Т. 4,2 (вспоминает слово «одежда»); **о...офень, можно так назвать...*

Важно отметить повторяющиеся: *«можно говорить, а я люблю называть, можно так назвать»* – все, что кодируется словом, принимается носителями АС как возможное и истинное, текст обеспечивает достоверное знание о мире.

Дети ХС длительно оперируют денотативными значениями слов, относящими означающее к единичному объекту в наличной ситуации. В речи неточно и нестабильно артикулирующих носителей ХС с неизбежностью появляются случаи окказиональной, неосознаваемой «омосемии», вызванной изменчивостью звуковой реализации слова, и «полисемии/паронимии», представленной семанτικο-фонетическими синкретами, присутствующими лишь в индивидуальной языковой системе ребенка [Сизова 2017а].

Леша О. 3,8: **дитонка* (=девчонка); **идис'ки* (=у девочки) («омосемия»).

Кристина С. 5,3: **каангас ...тагазы* (=карандаш ... карандаши) («омосемия»)

Ксения Х. 4,6: **тенец* (о телёнке) (синкрет: телец+птенец)

Леша О. 5,0: **лиса охотится за кьотиками* (синкрет: котики+ кротики+ кролики)

Преодолевая нестабильность реализации означающего по мере развития артикуляционных способностей, дети ХС становятся требовательными к выбору именовании, стремясь к однозначно симметричной связи между означающим и означаемым, что проявляется в контроле над точным употреблением слов.

Взр.: Давай завяжем шапку. Кристина С. 5,3: **это не шапка, это шлем!*

Взр. (о кошке-игрушке, находящейся внутри кораблика): Она **на** вахте стоит. Ксения Х. 4,11: **Она на вахте **внутри** вахты!* *Она в моём корабле, в моей яхте.*

Основные показатели – точность артикуляции, объем лексикона и освоение функций лексической системы – свидетельствуют об опережающем развитии означающих, означаемых и их взаимосвязей, обеспечивающих понимание посредством языка, у детей АС. Но каждый из стилей освоения языка должен обеспечивать своим носителям нормативный уровень реализации этой способности, следовательно, необходимо выявить функции лексической системы, более успешно осваиваемые представителями ХС. Наиболее сложно организованная связь между означающим и означаемым характеризует слова с относительным значением [Лурия 1979], или «...релятивные номинации, семантика которых зависит от точки отсчета – ракурса, определяющего осознание субъектом, ребенком, своего и чужого речевого и социоперсонального статуса в иерархии межличностных отношений» [Доброва 2003: 4], для которых «весьма существенно установление релевантной референции» [там же: 5]. Термин «прономинальные» выделяет в качестве основной характеристики детей ХС способность рано осваивать и верно употреблять личные местоимения [Nelson 1973]. В отличие от существительных, эволюция значения которых описывается как переход от предметной отнесенности к обобщенному сигнификативному значению, такая релятивная номинация, как личные местоимения, конкретной предметной отнесенности не имеет. Возможность обозначить одного из собеседников личным местоимением зависит не от его свойств как объекта, а от роли в ситуации и диалоге. Прономинальные дети, осваивающие русский язык, также активно используют возможность употреблять притяжательные и указательные местоимения вне словосочетания с существительным, что невозможно в английском языке и, вероятно, поэтому не входит в число характеристик англоязычных представителей ХС. Обычно употребление этих местоимений сопровождается указательным жестом, определяющим предметную отнесенность, но сами местоимения в языковой системе ребенка представляют собой релятивные номинации с ситуационно обусловленной семантикой.

Слава Р. 4,3: (показывает свою поделку на выставке): **Эта вот моя.*

Ваня Э. 4.11(просит игрушку): **а ещё есть такое?*

Тимур Д. 4,11(об игрушке): **Полина, дай посмотреть это.*

Первые высказывания детей экспрессивной стратегии директивны, т.е. выполняют функцию инструкции для собеседника по преобразованию ситуации, и именно роль активного деятеля позволяет детям ХС рано и адекватно осваивать функциональные возможности местоимений: личных – как инструмента распределения ролей в преобразовании ситуации, указательных – для вовлечения внеязыковых элементов ситуации непосредственно в структуру высказывания. Уступая сверстникам АС в развитии большинства номинативных функций, обобщения, категоризации и способности манипулировать асимметрией языкового знака, дети ХС, успешно осваивая релятивные номинации, реализуют качественно иную стратегию освоения языка. Преимущества ХС проявляются в рамках сопоставления смысла и значения языкового знака. «Смысл в герменевтическом понимании традиционно отграничивается от значения, соотносимого с языком, он имеет внеязыковую когнитивную и ситуативную обусловленность, соотносящуюся с речью – актуализированными значениями слов; возникает на языковом уровне выше лексем, так как связывается с явлением предикации (...) мы можем говорить о смысле предложений (высказываний), сложных синтаксических целых и текстов» [Шелестюк 2014: 220]. Такие дифференциальные признаки экспрессивной стратегии, как раннее появление однословных высказываний и равное количество существительных и глаголов в начальном лексиконе [Bates1988] дают основания для определения предикации как основной функции языковых выражений детей ХС: рано осваивая возможность объединения нескольких предметов мысли в однословном высказывании, носители ХС не только, самостоятельно организуя процесс синтаксического развертывания отражают в речи внеязыковую реальность, но и программируют в директивных высказываниях пути ее преобразования. Таким образом, вторая из способностей, необходимых для понимания текста (понимание его смысла, прагматики, соотносённости с внеязыковой реальностью), предположительно лучше развита у носителей холистического стиля освоения языка.

Данная гипотеза верифицировалась в рамках пилотного экспериментального исследования понимания текста, проводившегося с 17 детьми старшего дошкольного возраста (от 5,9 до 6,9); у 5 детей выявлены признаки экспрессивной стратегии освоения языка, у 12 – референциальной стратегии. Детям предлагалось прослушать и пересказать небольшой текст: *«Саша проснулся утром невеселый. Мама дала ему лекарство, взяла зонтик и ушла»*, а затем ответить на вопросы: *Почему Саша проснулся невеселым? Какая погода была на улице?*

Очевидно, ответы на предложенные вопросы не содержались непосредственно в тексте, но предполагали обращение к общеизвестному знанию, ситуативным пресуппозициям, к которым отсылали выделенные в тексте ключевые слова: **лекарство** дают в случае болезни, **зонтик** берут с собой, если на улице дождь. Подсчитывалось количество воспроизведенных в пересказе ключевых слов и количество ответов, демонстрирующих понимание значения и смысла ключевых слов. Данные подвергались статистической обработке с использованием коэффициента ассоциации Пирсона ϕ и t -критерия Стьюдента. Выяснилось, что дети АС чаще воспроизводят ключевые слова при пересказе, чем дети ХС ($p=0.2$) и значимо лучше воспроизводят их при пересказе, чем используют для правильного ответа на вопрос ($p<0.01$). При этом правильность ответов на вопросы у детей ХС статистически не отличается от этого показателя у детей АС, доля воспроизведенных ключевых слов и успешного использования их при ответах на вопросы в группе ХС также статистически одинакова. Следовательно, дети АС точнее пересказывают текст, воспроизводят его почти дословно (слово *лекарство* воспроизвели в пересказе ВСЕ дети АС), но эта точность не помогает им правильно ответить на вопросы: полное воспроизведение составляющих текст слов не обеспечивает его полного понимания. Дети ХС, уступая сверстникам АС в точности воспроизведения, успешнее используют составляющие текста для его понимания, восстанавливая внеязыковую реальность, «ключами» к которой являются в большей степени смыслы, а не значения выделенных слов. При этом дети ХС не только лучше осмысливают использованное в пересказе слово при ответе на во-

прос, но, как выяснилось, могут успешно отвечать и в случае неточного пересказа. Коэффициент ассоциации между количеством воспроизведений ключевых слов и успешных ответов на вопросы в группе АС $\varphi=0.54$, что подтверждает ожидаемую картину: если слово воспроизведено, оно в половине случаев учитывается при ответе на вопрос, если же слово не воспроизведено, ответ формулируется неадекватный. Низкая корреляция между правильными ответами и показателем воспроизведения ключевых слов в группе ХС ($\varphi=0.166$) обусловлена примечательным фактом: пропустив ключевое слово при пересказе, ребенок может все же учесть его значение и правильно ответить на вопрос. Парадоксальная стратегия оперирования внеязыковыми смыслами в группе ХС «отменяет» стандартную стратегию, обеспечивающую вывод значения текста из суммы значений его составляющих.

Таким образом, опережающее развитие лексикона и опора на вербально-логическое знание, традиционно оцениваемые как преимущества АС, действительно, обеспечивают преимущество, если воспроизведение, точное повторение является необходимым и достаточным условием успеха, но оказывается неадекватным при смене условий деятельности, когда ситуационные вызовы требуют выйти за пределы стереотипного воспроизведения. Носители ХС, несколько менее успешные в поддержании стабильности языковой системы, готовы, однако, к выходу за пределы ожидаемой текстовой данности, к столкновению с реальностью, превышающей в своем многообразии любое отдельное текстовое описание, и эти характеристики, безусловно, обеспечивают жизнеспособность и преимущества холистической стратегии.

Литература

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

Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. М., 2018

Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979

Сизова О.Б. «Второй» язык: другой путь освоения первого языка // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной междунар. на-

учной конф. 26-28 июня 2017, Санкт-Петербург Иваново, 2017 С.181-188

Сизова О.Б. К вопросу об иерархии механизмов речи // Модальность в языке взрослых и детей; Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды ИЛИ РАНТ. XIII. Ч. 3. СПб., 2017. С. 741-773.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Учебное пособие для студентов вузов. СПб., 2004.

Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования. М., 2014.

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

Bates E., Dale P., Thal D. Individual differences and their implications for theories of language development // Handbook of child language. Oxford, 1995. P. 1-55

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. P.1-135

REFERENCES

Dobrova G.R. Ontogenez personal'nogo dejksisa (lichnye mesto-imeniya i terminy rodstva). SPb., 2003

Dobrova G.R. Variativnost' rechevogo razvitiya detej. M., 2018

Luriya A. R. YAzyk i soznanie. M., 1979

Sizova O.B. «Vtoroj» yazyk: drugoj put' osvoeniya pervogo yazyka // Problemy ontolingvistiki – 2017. Osvoenie i funkcionirovanie yazyka v situacii mnogoyazychiya: Materialy ezhegodnoj mezhdunar. nauchnoj konf. 26-28 iyunya 2017, Sankt-Peterburg Ivanovo, 2017 S.181-188

Sizova O.B. K voprosu ob ierarhii mekhanizmov rechi // Modal'-nost' v yazyke vzroslyh i detej; Mekhanizmy usvoeniya yazyka i ovladenie rechevoj kompetenciej. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Trudy ILI RANT. XIII. CH. 3. SPb., 2017. S. 741-773.

Holodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. SPb., 2004.

SHelestyuk E.V. Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya. M., 2014.

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

Bates E., Dale P., Thal D. Individual differences and their implications for theories of language development // Handbook of child language. Oxford, 1995. P. 1-55

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. P.1-135

©Сизова О.Б., 2022

Сизова Ольга Борисовна – учитель-логопед. Психолого-педагогический центр по социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 35.

E-mail: osizova@yandex.ru

Sizova Olga Borisovna – speech and language therapist. Psychological and Pedagogical Center for Social Adaptation of Children with Severe Speech Disorders (Saint-Petersburg, Russia).