Факторы, влияющие на языковое развитие

Джудит Джонсон, PhD

Университет Британской Колумбии, Канада

сентября 2010 г., 2e éd.

Введение

Овладение речью – это одно из самых заметных и важных достижений в раннем детстве. В течение нескольких месяцев и без какого-либо явного обучения малыши переходят от стадии неуверенного произнесения отдельных слов к беглому произнесению целых предложений; от маленького словарного запаса к лексикону, увеличивающемуся ежедневно на шесть новых слов. Новые речевые инструменты означают наличие новых возможностей для социального взаимопонимания, для познания мира и обмена опытом, радостями и потребностями.

Предмет

Природа языкового знания

Языковое развитие кажется еще более впечатляющим, когда мы рассматриваем природу того, что осваивается. Может показаться, что детям просто нужно запоминать то, что они слышат, и повторять услышанное спустя некоторое время. Но, как отмечал Хомский[1] много лет назад, если бы в этом заключалась сущность освоения языка, наше общение не было бы

столь успешным. Вербальная коммуникация требует продуктивности, т.е. способности создавать бесконечное число высказываний, которые мы никогда не слышали ранее. Это бесконечное множество новых высказываний предполагает, что некоторые аспекты языкового знания являются абстрактными. В конечном счете, «правила» комбинирования слов не могут касаться только определенных слов, они должны касаться классов слов, таких как существительные, глаголы или предлоги. Как только эти абстрактные схемы становятся доступными, говорящий может заполнить «ячейки» в предложении словами, которые лучше всего передают сообщение о происходящем. Ключевое положение теории Хомского заключалось в том, что поскольку подобные абстракции невозможно познать напрямую, то они должны возникать в результате психической деятельности ребенка, когда он слушает речь.

Проблематика и научный контекст

Дебаты

Эксперты по языковому развитию детей интенсивно обсуждают вопрос о природе психической деятельности, обеспечивающей освоение языка. Одна группа теоретиков утверждает, что восприятие речи просто активирует знание грамматики, которое уже заложено генетически.[2] Группа оппонентов считает, что грамматическое знание возникает в результате того, как человеческий разум анализирует и организует информацию, и что это знание не является врожденным.[3] Прения ученых отражают фундаментально различные убеждения, касающиеся человеческого развития, и, скорее всего, они не приведут к однозначному решению. Однако существуют, как минимум, две области, в которых имеется значительный консенсус мнений, что может служить руководством для работников образования и сотрудников директивных органов: (а) предсказуемость процесса овладения языком; и (б) его мульти-детерминированная природа.

Результаты исследований

Предсказуемые языковые последовательности

В целом, очевидные «факты» языкового развития не являются предметом обсуждения. Большинство детей начинают говорить на втором году жизни, и к возрасту двух лет они уже знают как минимум 50 слов и способны комбинировать их в короткие фразы.[4] Как только словарный запас достигает порядка 200 слов, скорость овладения новыми словами

значительно увеличивается, и слова, выполняющие грамматическую функцию, такие как артикли и предлоги, начинают появляться с некоторой регулярностью.[5] В течение дошкольного периода схемы предложений становятся все более усложненными, и словарный запас становится более разнообразным за счет включения терминов отношения, обозначающих размер, местонахождение, количество и время.[6] К моменту достижения возраста от четырех до шести лет большинство детей овладевают базовой грамматикой предложения.[7] Начиная с этого момента дети учатся говорить более рационально и эффективно. Они также учатся создавать и поддерживать более крупные языковые единицы, такие как разговор и рассказ.[8] Хотя существуют индивидуальные различия в темпе развития, последовательность, с которой появляются различные языковые формы, является достаточно предсказуемой как на протяжении каждого отдельного этапа, так в течение нескольких этапов.[9]

Определяющие факторы

Также существует значительное сходство мнений о том, что ход языкового развития отражает взаимодействие факторов, касающихся, по меньшей мере, пяти сфер: социальной, перцептивной, когнитивной обработки, понятийной и лингвистической. Теоретики расходятся во мнениях относительно особой значимости и детерминирующей роли, постулируемых для каждой сферы, но большинство ученых согласны, что каждая сфера релевантна. Существует внушительное количество исследований, подтверждающих мнение о том, что процесс овладения языком находится под влиянием множества аспектов человеческого опыта и способностей. Для каждой сферы я упомяну два результата исследований, которые способны передать общее представление об имеющихся на сегодняшний день заключениях.

Социальная сфера

1. *Маленькие дети делают вывод о коммуникативном намерении говорящего* и используют данную информацию для того, чтобы направлять процесс овладения языком. Например, уже в возрасте 24 месяцев ориентируясь исключительно на восторженный тон взрослого и на элементы окружающей обстановки дети способны сделать вывод о том, что новое слово должно относиться к объекту, который положили на стол в момент отсутствия взрослого.[10]

2. *Вербальная среда влияет на овладение языком*. В возрасте от одного до трех лет дети из семей, в которых родители «профессионально» много говорят, слышали по крайней мере в три раза больше слов в неделю по сравнению с детьми из «живущих на пособие» семей, в которых дома мало разговаривают. Лонгитюдные данные говорят о том, что аспекты родительской речи, воспринимаемые детьми в раннем детстве, предопределяют речевые показатели в девятилетнем возрасте.[11]

Перцептивная сфера

1. *Восприятие в младенчестве закладывает фундамент*. Слуховые навыки восприятия в возрасте шести или 12 месяцев могут предопределять объем словарного запаса и сложность синтаксиса в возрасте 23-х месяцев.[12]
2. *Воспринимаемость имеет значение*. В английском языке для восприятия обучающихся, имеющих нарушения слуха, особую сложность представляют формы с редуцированной перцептивной отчетливостью, например, безударные формы или элементы, входящие в состав скопления согласных.[13]

Когнитивные процессы

1. *Частота влияет на скорость обучения*. Дети, слышащие нехарактерно большое количество примеров некоторой речевой формы, учат ее быстрее по сравнению с детьми, получающими обычное количество информации.[14]
2. *«Компромиссы» среди различных речевых сфер* могут иметь место, когда восприятие всего предложения требует больше психических ресурсов, чем доступно ребенку. Например, дети делают больше ошибок в малых грамматических формах, таких как глагольные окончания и предлоги, в предложениях со сложной синтаксической организацией, по сравнению с предложениями с простым синтаксисом.[15]

Понятийная сфера

1. *Родственные термины привязаны к психологическому возрасту*. Слова, выражающие понятия времени, причинности, месторасположения, размера и порядка коррелируют с психологическим возрастом в гораздо большей степени, чем слова, которые просто относятся к объектам и событиям.[16] Более того, дети, изучающие различные языки, учатся говорить о пространственном местонахождении, выраженном, например, предлогами в или рядом практически в том же порядке, независимо от грамматических средств своего языка.[17]

2. *Языковые навыки находятся под влиянием знаний об окружающем мире*. Дети, с трудом вспоминающие какое-либо слово, так же хуже осведомлены об объектах, к которым это слово относится.[18]

Лингвистическая область

1. *Окончания глаголов – ключ к их значению*. Если глагол заканчивается на -ing, дети трехлетнего возраста решат, что он относится скорее к деятельности (например, форма swimming от английского глагола swim «плавать»), чем к законченному/завершенному изменению состояния[19] (английский глагол push off «отталкивать, отпихивать»).
2. *Текущий словарный запас влияет на освоение новых слов*. Маленькие дети обычно решают, что новое слово относится к объекту, для которого у них еще не имеется обозначения.[6]

Выводы

Природа и воспитание

Результаты исследований, приведенные выше, являются лишь частью данных, которые в совокупности убедительно свидетельствуют об интерактивной природе развития. Дети приступают к задаче освоения языка с механизмами восприятия, функционирующими определенным образом, а также с ограниченными возможностями внимания и памяти. Эти когнитивные системы, как минимум, будут влиять на то, на что обращается внимание в поступающей языковой информации, и они вполне могут быть центральными элементами процесса освоения языка. Аналогичным образом, предыдущий опыт детей, связанный с материальным и социальном миром, обеспечивает начальный фундамент для интерпретации услышанной речи. Позже дети также будут пользоваться языковыми подсказками. Однако ход освоения языка не направляется исключительно внутренними факторами. Структура языка, который предстоит изучить, и частота, с которой дети слышат различные языковые формы, также окажут влияние. Несмотря на дебаты теоретиков, очевидно, что языковые навыки отражают знания и способности практически в каждой сфере и не должны рассматриваться обособленно.

Рекомендации для образовательных учреждений и администрации

Представители образовательных и директивных органов часто игнорировали дошкольников, чье речевое развитие, как кажется, отстает по сравнению с их развитием в других областях, и аргументировали это тем, что такие дети «просто немного отстают» в говорении. Данные исследований, напротив, предполагают, что освоение языка должно рассматриваться как важный показатель успеха в сложных интегративных задачах. Как мы только что убедились, всякий раз, когда язык «подводит», подразумевается, что не сработали также и другие сферы – как причины или следствия этого. В самом деле, масштабные эпидемиологические исследования продемонстрировали, что дети с диагностированными специфическими речевыми расстройствами в возрасте четырех лет (например, отставание в овладении языком без сенсомоторных ухудшений, аффективных расстройств или ретардации) находятся в группе высокого риска развития академических неудач и проблем с психическим здоровьем вплоть до достижения взрослого возраста и уже находясь в нем.[20,21] К счастью, данные исследований также показывают, что возможно ускорить процесс овладения языком.[22] Даже если ребенок должен сам создавать абстрактные схемы из языковых данных, мы можем способствовать этому процессу (а) путем предоставления языковых примеров, согласующихся с перцептивными, социальными и когнитивными ресурсами ребенка; и (б) путем выбора целей обучения, гармонично сочетающимися со стандартным ходом развития.

Литература

1. Chomsky N. A Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language* 1959;35:26-58.
2. Pinker S. *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1984.
3. Elman JL, Bates EA, Johnson MH, Karmiloff-Smith A, Parisi D, Plunkett K. *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass: MIT Press; 1996.
4. Rescorla L. The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1989;54(4):587-599.
5. Bates E, Goodman JC. On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing. *Language and Cognitive Processes* 1997;12(5-6):507-584.
6. Clark EV. *The lexicon in acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press; 1993.
7. Paul R. Analyzing complex sentence development. In: Miller JF. *Assessing language production in children: experimental procedures*. Baltimore, Md: University Park Press; 1981:36-40.
8. Owens R. *Language development: An introduction*. 5th ed. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 2001.
9. Crystal D, Fletcher P, Garman M. *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. London, United Kingdom: Edward Arnold; 1976.
10. Akhtar N, Carpenter M, Tomasello M. The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development* 1996;67(2):635-645.

11. Hart B, Risley TR. *Meaningful differencesin the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md: P.H. Brookes; 1995.

12. Trehub SE, Henderson JL. Temporal resolution and subsequent language development. *Journal of Speech and Hearing Research* 1996;39(6):1315-1320.

13. Leonard L. The use of morphology by children with specific language impairment: Evidence from three languages. In: Chapman RS, ed. *Processes in language acquisition and disorders*. St. Louis, Mo: Mosby Year book; 1992:186-201.

14. Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L, Camarata M. Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research* 1996;39(4):850-859.

15. Namazi M, Johnston J. Language performance and development in SLI. Paper presented at: Symposium for Research in Child Language Disorders; 1997; Madison, Wis.

16. Johnston JR, Slobin DI. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language* 1979;6(3):529-545.

17. McGregor KK, Friedman RM, Reilly RM, Newman RM. Semantic representation and naming in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 2002;45(2):332-346.

18. Carr L, Johnston J. Morphological cues to verb meaning. *Applied Psycholinguistics* 2001;22(4):601-618.

19. Fazio BB, Johnston JR, Brandl L. Relation between mental age and vocabulary development among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation* 1993;97(5):541-546.

20. Beitchman JH, Wilson B, Johnson CJ, Atkinson L, Young A, Adlaf E, Escobar M, Douglas L. Fourteen year follow-up of speech/language-impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2001;40(1):75- 82.

21. Young AR, Beitchman JH, Johnson C, Douglas L, Atkinson L, Escobar M, Wilson B. Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2002;43(5):635-645.

22. Nye C, Foster SH, Seaman D. Effectiveness of language intervention with the language/learning disabled. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1987;52(4):348-357.