

УКРАЇНСЬКИЙ КАТОЛИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Гуманітарний факультет

Кафедра філології

**РІЗНИЦЯ МІЖ ОВОЛОДІННЯМ РІДНОЮ ТА ІНОЗЕМНОЮ
МОВОЮ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Студентки IV курсу

Оксани Шультун

Науковий керівник:

Надія Бардин

Львів 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	5
АНАЛІЗ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ. РОЗГЛЯД БАЗОВИХ ПОНЯТЬ	5
1.1 Психолінгвістика	5
1.2. Біолінгвістика	9
1.3. Нейролінгвістика	14
РОЗДІЛ 2	16
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ	16
2.1. Вивчення першої мови	16
2.2. Лінгвістична компетенція та відтворення мови	21
2.3 Різниця між опануванням першої та другої мови	25
ВИСНОВКИ	34
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	39
ДОДАТОК 1	42
ДОДАТОК 2	59

ВСТУП

Як правило, з дитинства кожен стає носієм своєї першої (рідної) мови, котру опановує, орієнтуючись на своє оточення та батьків. З часом більшість починає вивчати другу (іноземну) мову, як-от в Україні це відбувається на уроках англійської в школі. З огляду на таку закономірність та різноманітні форми її подальшого впливу на життя людей, перед лінгвістами постає необхідність дослідження різниці між опановуванням рідною та іноземною мовою, зокрема, психолінгвістична площина цього процесу є однією з найважливіших.

Сьогочасне суспільство вирізняється своєю мультикультурністю, а відповідно й багатомовністю. На це безпосередньо повпливали технічний прогрес, процеси інтеграції та глобалізації та, як наслідок, неминуча асиміляція. До прикладу, знання іноземної мови надає деякі очевидні переваги: спостереження за іншими культурними особливостями та доступ до більших пластів інформації розширюють кругозір і сприяють особистісній реалізації. Тож для досягнення безперешкодного міжособистісного спілкування виникла потреба в зростанні загального рівня володіння мовними навичками. Як було зазначено, цей запит нині основною мірою задовольняє система освіти — починаючи зі школи, а інколи й дитсадочка в житті кожного з'являється принаймні одна іноземна мова. Серед науковців тривають дискусії щодо впливу двомовності на індивідуальний інтелектуальний розвиток. Зокрема, тому дослідження білінгвізму мають особливе наукове та практичне значення. Психолінгвістичний інструментарій, своєю чергою, дає нагоду вивчати великі масиви інформації, адже прикладні відгалуження дисципліни сягають глибоко в соціальну, політичну, етнічну, педагогічну, клінічну психологію, а також психологію гендера та ЗМІ. Це зумовлює вибір теми дипломної роботи, а також підтверджує її **актуальність**.

Об'єктом дослідження даної роботи виступають перша та друга мова, а **предметом** — психолінгвістична складова при оволодінні ними.

Мета даної дипломної роботи полягає у виявленні та розкритті ряду відмінностей між оволодінням першою та другою мовою, а саме дослідження цього процесу з точки погляду психолінгвістики.

Аналіз базується на окремих особливостях кожної з мов, зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (іманентних) факторах впливу на мовну ситуацію та міждисциплінарному спрямуванні науки.

Також до аналізу залучаються дослідження таких зарубіжних ентузіастів психолінгвістики, як Ноам Хомський, Ерік Ленберг, Юрген Мейзел, Лізи Менн та Річарда Шмідта. Для практичного розуміння специфічних процесів були використані наукові праці про лінгвістичні експерименти Пітера Аймса, Айверсона та Куля, а також Зобл та Лічерас. Глибше розуміння поняття рідної мови надала робота Тов Скутнаб-Кангас та загалом явища першої мови, досліджені у Едіт Бавін та Майї Хікман. Розгляд процесів другої мови базувався на дослідженнях Білла ВанПеттена та Лізи Вайт. Окрім того, був здійснений переклад наукової статті Рут Берман «Крослінгвістичні перспективи при опануванні першою мовою», на основі якої формувалися актуальні питання даної дипломної роботи та її дослідовий фундамент.

Задля досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

- визначити науковий апарат психолінгвістики та розглянути базові поняття дисципліни;
- проаналізувати ряд пов'язаних лінгвістичних теорій;
- дослідити психолінгвістичні аспекти оволодіння мовою;
- розглянути різницю між оволодінням рідною та іноземною мовою;
- описати механізми роботи мозку протягом оволодіння мовами.

У роботі було застосовано комплексні методи дослідження, які полягають у аналізі наукової літератури, компаративному аналізі, генералізації, класифікації, інтроспекції, а також поворотному аналізі та синтезі.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ. РОЗГЛЯД БАЗОВИХ ПОНЯТЬ

1.1 Психолінгвістика

Позаяк дослідження опанування мовами побудоване на основі психолінгвістичного бачення, доцільно розглянути докладніше її значення та основи.

Психолінгвістика — це наука, що виникла на перетині психології та лінгвістики, котрі мають у своєму розпорядженні століття досліджень. Проте психолінгвістика є порівняно молодого міждисциплінарною наукою — її найменування як самостійної дисципліни з'явилося лише в середині ХХ століття. Вона займається вивченням процесів утворення, сприймання й формування мовлення при взаємодії із системою мови. Окрім того, розробка моделей психофізіологічної мовленнєвої діяльності та організації в ході психологічних експериментів також є сферою інтересу психолінгвістики. Лінгвістична складова спрямована на наукове відтворення структури, форм та значень звуків, слів, словосполучень і речень. Психологія, своєю чергою, керується дослідженням способів опанування даними формаціями та їхнього функціонування в реальному спілкуванні. Тобто мова як предмет лінгвістики аналізується методами психологічної науки [1, 9с.]. Це дає змогу спостерігати за живим перебігом буття мови, так нагадуючи популярне порівняння мови з живим організмом. Отже центральну позицію займає не так сама мова, як людина, що нею користується, а точніше, мовна особистість. Через призму психолінгвістики мова вивчається як феномен психіки. Тож важливу категоріальну тріаду формують поняття: «особистість — мовленнєва діяльність — психолінгвістика». Таке утворення можна декодувати так: мовленнєва діяльність пронизує всі аспекти життя особистості, чим формує предмет вивчення психолінгвістики [2, с.9-11].

Її представляють різні наукові школи й, відповідно, відрізняються бачення їхніх представників на предмет та поняття даної дисципліни. До прикладу, О.О. Леонтьєв, вчений радянської школи психолінгвістики, предметом вважав структуру та роботу мовленнєвих механізмів особистості, які перебувають у зв'язку зі структурою самої мови. Тобто центральним об'єднувчим поняттям, поміж процесів утворення та сприйняття мовлення, він розглядав «діяльність» [3, с.117]. На противагу, представник американської школи Ч. Осгуд стверджував, що предмет психолінгвістики складають процеси кодування та декодування повідомлень. Таким чином, під час декодування читач або слухач бере на себе прийняття низки рішень щодо значень з огляду на вхідні сигнали. Подібно тому під час кодування автор або мовець приймає рішення базуючись на намірах, згідно з якими формує вихідні сигнали [4, с.50].

Психолінгвістика намагається вивчити яким чином людина справляється з такими завданнями, як говоріння та розуміння, читання та письмо. Ця наука ставить перед собою цікаві та важливі питання. Наприклад, як звукові хвилі, вдаряючись об мембрану вуха, лише за пів секунди дають людині розуміння почутих слів? Чи як при формуванні простого речення людині за лічені секунди вдається підібрати зі свого кількатисячного словникового запасу потрібний десяток слів, поставити їх у правильному порядку, щоби вони мали сенс та вимовити це достатньо чітко, аби інші зрозуміли? Для досягнення розуміння таких швидкісних вправних процесів психолінгвісти використовують звичні для мовознавства описові та порівняльно-описові підходи. Проте метод спостереження не завжди є дієвим для відстеження взаємодії мови та мислення, тому почасти у своїх дослідженнях вчені застосовують метод експерименту, адже він дозволяє активно впливати на явище, що вивчається. Та методологічний апарат може різнитися серед дослідників. О.О. Леонтьєв надав свою відому класифікацію методів, серед яких:

- експеримент (лінгвістичний та формувальний);
- спостереження;

- інтроспекція (самопостереження за внутрішніми образами, які виникають в свідомості) [3, с.73–83].

С.І. Куранова, українська психолінгвістка, виділила методи, що значно доповнюють попередню класифікацію:

- прямий експеримент (методика семантичного шкалювання, семантичної взаємодії, завершення речень, асоціативні методики);
- непрямі експериментальні методи;
- методики непрямого дослідження семантики;
- методика компонентного аналізу;
- метод класифікації;
- лінгвістичний експеримент;
- формувальний експеримент;
- дискурс-аналіз [1, с.33–62].

Інші психолінгвісти, В. Денисенко і Є. Чеботарьова, запропонували власну інтерпретацію методів:

- оцінювання рівня володіння мовними прийомами;
- асоціативні експерименти;
- класичні методи психолінгвістичного аналізу;
- суб'єктивне шкалювання;
- логіко-психологічний аналіз тексту;
- контент- та інтент-аналіз;
- новітні методи дискурс-аналізу;
- комп'ютерне дослідження текстів [5].

До питання ідентифікації чіткої системи психолінгвістичних методів звертався В. Белянін та представив такий розгорнутий перелік:

- асоціативний експеримент (всередині якого був виокремлений вільний, скерований та ланцюжковий асоціативний експеримент) автор вважає найбільш допрацьованим засобом психолінгвістичного аналізу семантики;
- метод семантичного диференціала, який належить до методів психолінгвістики та експериментальної психосемантики;
- методика доповнення (або методика завершення) зводиться до деформації мовного повідомлення та в наступному його поданні суб'єкту, на якому проводиться експеримент, для відтворення;
- метод закінчування речення, який використовують для розуміння механізмів синтаксичної організації мовлення;
- методи посереднього дослідження психосемантики застосовують для визначення семантичної відстані між об'єктами у висловлюваннях;
- градуальне шкалювання, при якому носіям мови пропонують розмістити слова однієї семантичної групи «послідовно», застосовують для виявлення у семантичному просторі альтернативних зв'язків, що не подані в словниках;
- методика визначення граматичної правильності дає змогу отримувати статистично правдивий матеріал з точки зору носіїв мови;
- анкетування, яке містить питання спрямовані на відбір матеріалу для наступних досліджень;
- методика прямого тлумачення слова полягає в описі змісту та об'єму значення слова, що служить для формування складної картини взаємодії лексичного значення і внутрішньої форми слова серед звичайних мовців;

- класифікація матеріалу (категоризація) дає змогу виявити когнітивні процеси суб'єктів дослідження [6, с.66-72].

Як можна помітити на прикладі різних дослідників, експеримент є об'єднавчим методом для всіх класифікаційних підходів. Проведення експерименту зазвичай передбачає виконання таких етапів:

- 1) формулювання завдання дослідження;
- 2) висунення гіпотез про поведінку об'єкта в експерименті;
- 3) створення умов експерименту;
- 4) проведення експерименту;
- 5) аналіз результатів;
- 6) означення висновків та внесення змін до первинних суджень про об'єкт дослідження.

Психолінгвісти вдаються до експерименту для вивчення мовних процесів, котрі відбуваються несвідомо або занадто швидко для спостереження. Також цей метод використовують для дослідження мовної діяльності людей у нестандартних ситуаціях, коли вони не в змозі надати дані самі (наприклад, люди з мовними патологіями). Інші особливі випадки становлять: володіння іноземною мовою на різних рівнях, вікові зміни, мовлення при емоційному збудженні, комунікація в умовах штучних систем «людина-комп'ютер» чи мовні відгалуження, що виходять за рамки типових — просторіччя, сленг, жаргон, суржик, діалекти. Також пропаганда, діяльність засобів масової інформації та реклама відображають велику частку проблем мовної дії, що належать до психолінгвістичних.

1.2. Біолінгвістика

Біолінгвістика займається вивченням впливу біологічних чинників на мову, тим самим надаючи психолінгвістиці важливу теоретичну основу для досліджень.

Ідея про те, що мозок формує та регулює свідомість, а отже, мова повинна бути вкорінена в діяльності нейронних клітин, стала першопричиною практичних дослідів біолінгвістів. Насправді негласні свідчення про локус мови в мозку можна знайти в численних письмових записах. Попри те, часто вважають, що систематичне дослідження зв'язку між мовою та мозком (і його еволюцією) зводиться до відкриття ранніх теоретичних моделей Брока та Верніке. Дані про ураження мозку використовували, щоби пролити світло на питання реалізації мозком таких складних особливостей, як-от мова. Проте на початках контакт між природними науками та лінгвістичною спільнотою залишався мізерним. Лише з настанням «когнітивної революції» під проводом здобутків Ноама Хомського та Еріка Леннеберга почали сіяти зерна конструктивного діалогу між лінгвістикою та біологічними дисциплінами. Спостереження щодо взаємодії мови та мозку, або еволюції мови, що передували когнітивній революції середини 1950-х років, можна розглядати як передісторію галузі біолінгвістики. Історія, власне, самої галузі має набагато вужчий історичний проміжок. З ранніх свідчень можна виявити, що вже перебуваючи на правильному шляху, потенціал дисципліни зазнав збитків — вченим не вдалося поєднати біологічні міркування з науковим уявленням про мову. З часом дедалі більше науковців починало помічати, що на мову дійсно можна поглянути інакше й за межами гуманітарного факультету. Навіть існував задум про спеціалізований журнал, який підтримали такі постаті, як Ноам Хомскі, Франсуа Якоб і Конрад Лоренц, але це так і не вдалося втілити в життя. Тож можна зробити висновок, що, як і багато інших прогресивних нововведень, біолінгвістика на початках страждала від повільного розвитку та недостатнього визнання.

Біолінгвістика досліджує мову, більшою мірою спираючись на фізіологічні особливості, які можуть бути виявлені через вивчення органів людського тіла, що беруть участь у мовній діяльності. Так важливі механізми мовної діяльності базуються в трьох органах — органах слуху, органах артикуляції та корі головного

мозку. Вивченню будови й функціонування цих органів присвячені відповідні розділи біолінгвістики:

- Біолінгвістика слуху. У людському вусі розрізняють три основні частини: зовнішнє вухо, що складається з вушної раковини й зовнішнього слухового проходу; середнє вухо, у якому розташовані молоточок, ковадло і стремено; внутрішнє вухо, яке заповнене лімфатичною рідиною. Загалом вони складають єдиний орган слуху.

- Біолінгвістика вимови. Мовленнєвий апарат утворюють органи мовлення, що поділяються на три рівні — енергетичний, генераторний та резонаторний. Перший з них передбачає застосування дихального апарату, що містить в собі такі органи дихання, як легені, бронхи, трахеї та діафрагма. Вони наповнюють звуки мовлення, надаючи повітряний струмінь. Генераторний рівень регулюється фонаційним апаратом, що складається з гортанної порожнини та голосових зв'язок. Вони створюють звукову фонацію, тим самим надаючи голосу чи шепоту специфічне темброве забарвлення. Резонаторний рівень — це артикуляційний апарат, до якого належать надгортанні порожнини глотки, рота та носа. Їхня робота забезпечує вимовляння певних звуків, складів і фраз, так утворюючи мовленнєвий потік. Артикуляційний апарат поділяється на активні (рухомі) та пасивні (нерухомі) органи мовлення. Перші відіграють центральну роль у творенні звуків — це язик, губи, нижня щелепа, м'яке піднебіння та язичок. Допоміжні органи — це зуби, альвеоли, тверде піднебіння, задня стінка глотки, верхня щелепа та порожнина носа [7].

- Біолінгвістика мозку. В 70-х роках минулого століття було зроблене відкриття асиметрії мозку, за результатами якого виявили, що в правшів ліва півкуля має мовну спеціалізацію, а права — наочно-образну та навпаки у лівшів. Функціональна асиметрія півкуль головного мозку виражається в здібності мозку вступати в процес лише на кілька часток секунди раніше за іншу півкулю, тим самим пригнічуючи її функцію. Це впливає на такі

характеристики, як перцепція, запам'ятовування, хід мислення, а також на емоційну сферу людини [8, с. 38]. Відомо, що ліва півкуля відповідає за користування знаковою інформацією, серед яких читання та підрахунок, таким чином формуючи рацію й цікавість до світу. Якщо раптом у людини порушена діяльність лівої півкулі, вона страждатиме мовними розладами. Існують мовні порушення, які проявляються в нездатності оперувати лексемами. Особи з такими патологіями орудують тільки первинною формою фразотворчої діяльності — добором лексем, тоді як вторинна й третинна форми цієї діяльності, які пов'язані з морфологізацією лексем і встановленням синтаксичних зв'язків між ними, виявляються недоступними для них. Функція правої півкулі, своєю чергою, полягає в оперуванні образами, створенні сновидінь, просторовій орієнтації, сприйнятті музики, мелодій, невербальних звуків, а також надзвичайно важлива роль правої півкулі — це ідентифікація складних об'єктів, наприклад, людських [9].

Дарма що підтримання біолінгвістики спочатку надходило як із боку лінгвістики, так і з боку біології, прогрес все ще був повільним із часів перших робіт Хомського та Леннеберга. На практиці ця наука розглядалася як підгалузь або перемаркування генеративної лінгвістики і, тому здебільшого праці, які нині приймають за біолінгвістичні, мають таке походження. Внесок біології рідко враховувався в таких роботах достатньою мірою. Провівши довільний огляд генеративістської літератури, все ж можна виділити деякі згадки про біологію, але зазвичай вони обмежуються вступними розділами та кінцевими зауваженнями, не ставлячи біологічний фактор в центр дослідження. Попри те, плідний час для цієї дисципліни настав на початку XXI століття: з'явилася велика кількість публікацій, конференцій та інших ініціатив, що підкреслюють важливість біологічних властивостей при вивченні мови.

Дуже важливим чинником для такого прориву стала геномна революція. Після багаторічних дискусій про генетичну основу мови або, точніше, інформація

про необхідність її існування надійшла від науки генетики. У людини була виявлена специфічна мутація гена, відомого зараз, як FOXP2, що призводить до важкого розладу розвитку і значно порушує навички мови та мовлення. Лінгвістичні та когнітивні наукові кола піднесли, адже теорії про присутність мовної функції у фізіології підтвердилися. Незабаром дані про ген були вбудовані в еволюційні пояснення мови, а невдовзі після цього було виявлено, що FOXP2 є висококонсервативним геном. Усе ж його не можна назвати повноцінним «геном мовлення» або «геном мови», позаяк FOXP2 є лише елементом складної системи генів у вузького кола представників англійської сім'ї (мед. KE family). Але відкриття та подальші дослідження цього гена роблять значний внесок у розуміння унікальності лінгвістичного спадку. Наприклад, це відкриття призвело до прийняття досі патентного в біологічних науках порівняльного методу. Пізніше в 2002 році, з метою формування міцнішого зв'язку між науками біології та лінгвістики, Хаузер представив концепції: «Факультет мови — широке чуття» (FLB) та «Факультет мови — вузьке чуття» (FLN). FLB поєднує в собі внутрішні сенсорно-моторні системи (звукові та знакові) та концептуально-інтенційні системи (для значення), тоді як FLN — це абстрактна лінгвістична обчислювальна система, незалежна від інших із якими взаємодіє та стикається. FLN є компонентом FLB, а механізми, що лежать у його основі, є певною підмножиною тих, що лежать в основі FLB [10].

Іншим важливим чинником розвитку стало піднесення теорії «Evo-Devo» (еволюційна біологія розвитку), що фактично є новою парадигмою в біології. Поява Evo-Devo привнесла інший, більш всеохопний погляд на біологію та продемонструвала, що положення сучасного синтезу були обмеженими й спричиняли сумніви з низки питань, як наслідок переводячи геоцентричні та селекціоністські заяви з центральних позицій із закликком надавати однакоє значення впливу навколишнього середовища та природного розвитку. Це запровадило плюралістичний міждисциплінарний лад досліджень, який сьогодні є суттю біолінгвістичного підходу. Такий підхід по-новому освітлює дослідження

мови, й очікується, що це дасть можливість формулювати теорії та гіпотези, які виходять далеко за межі генетично детермінованої, фіксованої мови [11].

Загалом біолінгвістика заклала цінний прикладний фундамент для інших дисциплін. Зокрема, маючи спільний предмет досліджень — мозок, біолінгвістика почасти перетинається з нейролінгвістикою у науковому полі. Вивчення природних впливів на розвиток мови та її еволюційного шляху дає перспективу для міждисциплінарних досліджень, що й собі, можуть призвести до відкриття нових галузей.

1.3. Нейролінгвістика

Сучасна нейролінгвістика тлумачиться як галузь науки, котра займається вивченням взаємозв'язку мови та комунікації з різними елементами функцій мозку. Завдання цієї дисципліни полягає у розгляді психофізіологічних умов мозку, що мають вплив на обробку мови, її сприйняття, особливості обігу інтернального та екстернального мовлення, а також виокремлення елементів цього процесу та дослідження їх значення. Тобто різноманітні аспекти мови розглядаються через призму фізіологічних процесів в півкулях головного мозку [12, с.18].

Значну частину матеріалів для досліджень отримують від лікарів-неврологів, які займаються порушеннями мовлення отриманих внаслідок пошкоджень мозку, пухлин, травм чи інсультів. Проте нейролінгвістичні студії також вміщують область спостереження, яка є предметом уваги лінгвістів. Такі феномени, як обмовки, різноманітні функціональні помилки (спричинені, наприклад, нервовістю чи втомою) мають особливу цінність для лінгвістичних досліджень, як шляхи до розуміння структури функціонування мовленнєвого відділу людського мозку. Таким чином, нейролінгвістика тісно переплітається з психолінгвістикою, вивчаючи кроки обробки мови, необхідні для промовляння та розуміння слів і

речень, вивчення першої та наступних мов, а також обробки мови при порушеннях мовної діяльності.

Дослідження нейролінгвістів дають детальніше бачення впливу нервової системи на мову. Мозок людини зберігає інформацію в нейронних мережах мозку та гліальних клітинах. Зокрема, ці нейронні мережі охоплюють частини мозку, які контролюють наші рухи, а також внутрішні й зовнішні відчуття. Зв'язки в цих мережах можуть бути сильними або слабкими, а клітина може посилювати чи пригнічувати активність сусідніх, поширюючи певну інформацію. Отримання нової інформації або навичок здійснюється шляхом встановлення нових нейронних зв'язків. Локальні мережі пов'язаних клітин мозку демонструють пластичність. Таким чином, вони можуть постійно змінюватися протягом усього життя, даючи можливість вчитися або одужувати, наприклад, від травм головного мозку.

Варто зазначити, що нейролінгвістичні дослідження мають перспективи для майбутнього застосування в методиці викладання іноземних мов та, щоби́льше, у виправленні мовних дисфункцій, позаяк наука нейролінгвістика спрямована на осягання природи мозкової діяльності у взаємодії з мовою та водночас пошуком шляхів впливу на ці процеси.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ

2.1. Вивчення першої мови

Науковці у всі роки мали особливий інтерес до дослідження того як малюки засвоюють мову, адже вони мають дивовижну здатність робити це швидко, якісно та без видимих зусиль. Вивчення рідної мови називають опануванням першої мови, якщо, звичайно, вона не залишається єдиною в житті людини, що трапляється доволі рідко в сучасному світі. Доступна освіта, відкриті всесвітні інформаційні джерела та безліч можливостей для подорожей лише сприяють розвитку, якщо не білінгвізму чи мультилінгвізму, то принаймні опануванню більше, ніж однією мовою серед населення. Однак підлітки та дорослі в школах, університетах та на різноманітних курсах відчайдушно силкуються досягнути тих результатів, які діти набувають самотужки, вже в 6 років вільно спілкуючись своєю мовою. Саме тому важливо розглянути винні в тому методики вивчення та викладання чи все ж природні фактори.

Вчені дослідили, що опанування мови у дитини починається навіть до народження. Хоча твердження може здатися конroversійним, але такий висновок був зроблений на базі даних, що в третьому триместрі вагітності діти вже мають здатність слухати, тому що їхнє серцебиття змінюється, коли чують не просто нові звуки, а саме голос матері. В перші 6 місяців після народження дитина набуває колосальну кількість мовних знань, попри те, що, здається, вона неоднозначно реагує навіть на власне ім'я та схожі сполучення звуків. Існувало припущення, що першим етапом засвоєння мови настає активне слухання зовнішньої форми мови та її фонології, проте воно виявилось недостовірним, бо на ранніх стадіях розвитку дитини було практично неможливо застосовувати доступні методи досліджень. Перший прорив у вивченні здатності сприйняття у немовлят зробив Пітер Аймас, виділивши у них два основних більш-менш контрольованих заняття:

смоктання та розваги. Таким чином, він вигадав цікавий та водночас простий експеримент в якому використовував смочок з індикатором всередині. Його ідея полягала в тому, що при смоктанні пристрій гратиме мелодію, тож захоплена розвагою дитина починала робити це інтенсивніше та з часом звук їй набридав. Цей дослід дав розуміння які саме звуки подобалися немовлятам найбільше на основі замірів того як швидко вони починали їм набридати [13].

В перший рік життя дитина розвиває важливу початкову здатність спостерігати за людьми та їхніми діями, яка згодом дає їй ширше розуміння мовлення. Тобто, якщо людина при розмові принаймні поглядає на той же об'єкт, що й дитина, імовірно, вона говорить про нього. Згодом ця здатність поширюється на розуміння складніших принципів — наприклад, намірів. Тож реакція немовляти на поведінку дорослих, котрі дражняться іграшкою, але не дають її та дорослими, котрі не дають іграшку, бо з нею щось сталося, відповідно відрізняється. Так з невеликих складників у дитини формується загальна та, зокрема, мовна система понять, що з часом несвідомо стають шаблонами поведінки.

Також приблизно на 10-12 місяць малюк отримує цінне розуміння того, що деякими звуками при вимові можна нехтувати. Трохи згодом набувається навичка самокорекції, коли близька людина може й не виправляти помилки, але через спостереження за активними мовцями дитина починає розрізняти фонетичні риси мови, особливо, якщо для порівняння була можливість послухати носіїв інших мов. Забігаючи наперед, варто зауважити, що такі властивості стають передумовами до більш усталених змін в мозку. В перші кілька років говоріння та слухання мови дитина робить висновки про фактори вимови, морфології, синтаксису та граматичні прототипи, на які потрібно звертати увагу, а які припустимо ігнорувати чи модифікувати. Так спостерігаючи тисячі ситуацій певної мовної дії, відбувається відточення специфічного знання та його закріплення в нейронних зв'язках, тож пізніше, коли людина чути певні звуки, мозок активуватиме спогади всіх слів, що містять схожі.

Впродовж першої половини другого року лексикон повільно розширюється, так як нові слова та їх значення додаються до нього поступово. Протягом кількох місяців діти перебувають у фазі голофрастики, тобто вживають однослівні висловлювання, які не просто дають означення окремим предметам, а навіть можуть позначати складні дії. З цього поступово зароджується розуміння синтаксису, хоча на однослівній стадії малюкам все ще потрібне візуальне підкріплення змісту. На основі цієї інформації у кінці 1980-х років з'явилося експериментальне дослідження, що базувалося на аудіальному та візуальному ряді, яке пізніше було назване «першочергове споглядання» (Preferential Looking) [14, с.270].

Дорослим може здаватися, ніби процес оволодіння мовою відбувається повільно, тому, щоб не квапити дорослішання, потрібно пам'ятати, що мозку потрібен час на розвиток після народження, адже за словами Лока (1995): «мозок новонародженої дитини становить лише близько 26 відсотків від того, скільки він буде важити в зрілому віці». Тому в ранній період, коли мозок дитини навантажений різноманітними процесами пізнання, такі складні структури, як граматики стають їй доступні поступово. Протягом першої половини другого року дитина ще не володіє граматичними знаннями, але комунікативні навички вже перебувають на вищому рівні. Тому в другій половині другого року діти переходять на новий рівень освоєння мови та починають використовувати граматичні знання як для розуміння, так і для відтворення мови. Приблизно тоді ж відбувається перехід на багатослівні висловлювання, поки уникаючи «малих слів» (сполучників, прийменників, часток) та використовуючи інваріантні лексичні форми. Тобто це зазвичай прості структури словосполучення чи речення зі змінним порядком слів, де флективна морфологія використовується непродуктивно або взагалі відсутня, почасти як і головні члени речень. Проте, загалом, до кінця третього року діти вже здатні використовувати значну частину граматичних структур та давати їм лексичне наповнення [15, с.23-30]. Тож, коли фундамент мови закладений, опанування нею продовжується швидше та більш

вільно. Про це свідчить, наприклад, той факт, що на основі дитячого опанування англійською мовою дослідники віднайшли докази ранньої продуктивності в складних реченнях з пояснювальними відношеннями, а також докази того, що діти знають і про розподіл та тлумачення об'єктів категорії відсутності в таких реченнях, і про дотримання принципу мінімальності, задіяного для закріплення посилання на вбудований підмет. Послуговування таким принципом відображає структурну залежність. Та водночас помилки, яких діти припускаються в подібних умовах демонструють, що вони набувають певних лексичних знань через усвідомлення різниці між суб'єктною конструкцією та дієсловами об'єктної [16, с.238].

При опануванні першої мови зазвичай дитина стикається з такими проблемами та викликами:

- Максимальна довжина перших слів для більшості дітей становить два склади (для одного слова), більш багатоскладові моделі слів вивчають діти, першій мові яких притаманні довші словоформи, наприклад, іспанська, японська або італійська. Такі показники можна пояснити віковими ознаками або обмеженнями самої пам'яті;
- Чергування приголосних у словах також можуть викликати труднощі, як це можна помітити з частого пропускання приголосних у дитячих фонологічних системах. Зазвичай діти вирішують цю проблему шляхом асиміляції приголосних. Деякі дослідження припускають, що причини таких складнощів полягають або у рудиментарних шаблонах мови (тобто хорейчна або ямбічна стопа) або у необхідності дозрівання артикуляційного апарату;
- Мелодійність мови постає проблемою навіть частіше, впливаючи не на манеру мовлення, а на артикуляційний апарат;
- Кластери рідко зустрічаються у дитячих словоформах, навіть внутрішньословесних (тобто внутрішні коди непритаманні), але у

східноєвропейських мовах, де кластери часто вживаються у ввідних даних, вони можуть зустрічатися як частина дитячих шаблонів [17, с.31-32].

Також неочевидним викликом можуть постати не лише суто лінгвістичні аспекти опанування мовою, а й питання приналежності. Це зазвичай відбувається на пізніших стадіях вивчення, коли до функціонального значення мови додається світоглядне. Першу мову, яку дитина опановує від народження найчастіше називають рідною. Хоча більшості легко визначити власну рідну мову, проте така ситуація не у всіх, тому дане поняття є складним і несе за собою символічний характер. Для визначення рідної мови часто використовують такі поширені критерії:

- Якою мовою людина думає;
- На якій мові людина має сни;
- Якою мовою людина веде лічбу.

Проте вказані критерії не можна вважати об'єктивними, адже не завжди рідна мова є основною мовою використання, тож ці фактори можуть змінюватися протягом життя. Т. Скутнаб-Кангас дає поняттю рідної мови розгорнуте тлумачення у своєму дослідженні про освіту в етнічних меншинах та пропонує власні орієнтири для означення приналежності індивіда до тієї чи іншої мови:

- Походження. В англійській мові термін «mother tongue» (букв. мова матері) є одним з відповідників українського терміна «рідна мова» (хоча «native tongue» можна вважати більш наближеним), та має етимологічно інше значення, що передбачає перейняття мови матері або ж людини, з якою в дитини від народження сформувався міцний емоційний та мовний зв'язок. Фактично, цей термін знову вказує на ту мову, котру людина опановує першою.
- Мовленнєва компетентність або рівень володіння мовою також є вагомим фактором визначення рідної мови. Проте враховуючи, що рівень знання тої чи іншої мови може змінюватися протягом життя залежно від

середовища, більш доцільним стає термін «основна мова», котра може бути не першою для індивіда.

- Частота використання мови, як соціолінгвістично-орієнтоване визначення, приписує мові статус рідної, якщо людина послуговується нею найбільше. Але об'єктивність цього критерію є сумнівною, позаяк при різних обставинах, навіть не знаючи досконало мови, людина може бути зобов'язана її використовувати.

- Ставлення. Означення цього параметра належить соціальній психології. В парадигмі цієї науки, рідна мова — це мова, з котрою себе ідентифікує конкретна людина, набуваючи знань, норм та цінностей певної групи в процесі соціалізації та, коли внутрішня (визнання себе приналежними до мови) та зовнішня (визнання іншими мовцями приналежності до їхньої групи) ідентифікації співпадають. Т. Скутнаб-Кангас вважає цей аспект найбільш надійним, якщо соціальний клімат мови є погідним, адже тоді на мовну ідентифікацію немає тиску та примусу [18, с.14-18]. Проте бачу доречним в рамках цього критерію розглянути протилежну сторону аспекту, котру не розкрила дослідниця. Поняття рідної мови має символічне значення, тож її свідомий вибір (а він можливий) почасти стає визначальним складником для особистості. Мій погляд на цю ознаку, як і погляд багатьох вчених, серед яких, наприклад, Ева Томпсон, більшою мірою ідеологічний. Поки для багатьох країн, мова — це лише одна з базових прикмет її громадянина, для колоніальних та постколоніальних країн, прикладом якої, на жаль, є Україна, дотримання позиції рідної мови може викликати значні труднощі. В таких країнах елементарне право на мову стає значущим способом прояву національної ідентичності, та в разі боротьби зі строем, також джерелом багатьох страждань.

2.2. Лінгвістична компетенція та відтворення мови

Поняття «компетентність» простягається далеко за межі лінгвістики. Компетентність — це набір когнітивно-контрольованих здібностей або навичок у певній конкретній області. Це передбачає наявність знань, навичок та спроможність вирішувати проблеми в певній області. Відповідними областями застосування цього терміну часто є професійні сфери й набір проблем у такій області часто називають коротко — роботою. Втім ця якість відіграє важливу роль не лише у професійному житті, а й в дисциплінах, що стосуються особистості, таких як соціологія, педагогіка, психологія. Вирішення проблем потребує вміння робити усвідомлений та відповідальний вибір. Компетентність, по суті, набувається через практику та досвід. Вона оцінюється за певними встановленими в кожній галузі стандартами. Зокрема, у психології розрізняють особистісну та професійну компетенцію.

Лінгвістична компетентність є одним із центральних понять в прикладній лінгвістиці та позиціонується, як система досягнутих знань та правил щодо функціонування мовних норм, які розкриваються у їхньому застосуванні при мисленнево-мовленнєвій діяльності. Вихідною точкою для емпіричної теорії лінгвістичної компетентності є здатність або сукупність здібностей, що лежать в основі мовної діяльності індивіда. Більшість загальних і описових лінгвістичних робіт пов'язані не безпосередньо з цим цілісним поняттям, а радше з різними його аспектами та абстракціями. Однак саме це уявлення про сукупність здібностей, що лежать в основі мовної діяльності індивіда, є предметом дискусії.

У «Аспектах теорії синтаксису» Хомський вводить відмінність між тим, що називається «компетентністю» та «продуктивністю»:

Лінгвістична теорія пов'язана насамперед з ідеальним мовцем-слухачем у цілком однорідній мовній спільноті, який досконало знає свою мову і на нього не впливають такі граматично нерелевантні умови, як обмеження пам'яті, відволікання, зміщення уваги та інтересу, а також помилки у застосуванні своїх знань мови у реальному виконанні. ... Щоб досліджувати реальну мовну продуктивність, ми повинні розглянути взаємодію різноманітних факторів, з яких базова компетентність мовця-слухача є лише одним [19, с.3].

Так, існує принципове розмежування між компетенцією (знання мови мовцем-слухачем) і продуктивністю (фактичне володіння та використання мови в тій чи іншій ситуації). Звичайно, за ідеальних умов продуктивність можна було б розглядати як пряме наслідування компетентності, але зафіксоване живе мовлення покаже численні фальстарты, відхилення від правил, зміни плану в ході мовлення тощо.

У книзі «Мова та мислення» Хомський описує поняття компетентності наступним чином:

... технічний термін компетентність відноситься до здатності ідеалізованого мовця-слухача асоціювати звуки і значення строго відповідно до правил мови. Граматика мови, як модель ідеалізованої компетенції, встановлює певне співвідношення між звуком і значенням... [20, с.116]

Проте останнім часом науковці уникають вживання терміну «граматична компетентність» та почасти заміняють його на інший — «знання мови», бо стверджують, що лінгвістична компетентність не відіграє велику роль, адже при оволодінні першою мовою її структурні шаблони майже не засвоюються, тому однаково важливо робити наголос на соціальному контексті. Все ж мовленнєве відтворення становить важливу фінальну точку комунікативної компетентності.

Відтворення та розуміння мови — це складні когнітивні навички, які не слід розглядати окремо в процедурах оцінювання. Необхідно враховувати взаємозв'язок між мовою та іншими когнітивними функціями, зокрема вплив уваги, робочої пам'яті та виконавчих функцій на мовні здібності. Однак нині існує мало перевірених інструментів оцінки для виконання умови охоплення взаємодії мови та інших когнітивних функцій. Розробка комплексних тестів «когнітивно-лінгвістичних» навичок є актуальним завданням психолінгвістики, позаяк задля виконання якісної експертизи необхідно включати до переліку індивідуальні та соціокультурні фактори, які можуть мати значний вплив на комунікативну ефективність та компетентність.

Та Левелту вдалося створити свою відому лексичну модель мовного відтворення, якою послуговуються також для опису цього процесу в білінгвів.

Вона складається з трьох стадій: концептуалізація, формулювання та артикуляція. Перший етап — концептуалізація — це концепція за якої мовець серед множини семантично пов'язаних конструкцій підбирає підходящу. Така схема утворює довербальне повідомлення, котре формує ввідну структуру для наступної стадії — формулювання. Цей етап передбачає підбір найбільш підходящих для комунікації лексичних одиниць та, своєю чергою, складається з двох кроків: кодування синтаксичних функцій (граматичне кодування) та фонологічних функцій (фонологічне кодування) вибраної лексичної одиниці. Необхідну для кодування інформацію мозок отримує з лексикону, який містить в собі лема та лексеми. Лема включає семантичні та синтаксичні властивості предмета, а лексема містить його морфологічні та фонологічні характеристики. Лексичний підбір — це, як правило, двоетапний процес: спершу відбувається підбір семантико-семантичних лексичних репрезентантів, що відповідають довербальному повідомленню або лемі, яка зі свого боку активує підходящу для висловлювання морфологічну та фонологічну репрезентацію або лексему. Результат цього процесу є ввідною інформацією для останнього етапу — артикуляції відтворюваного повідомлення [21].

Також Рут Берман (див. Додаток) детально описала шлях засвоєння мови та різні типи структур подальшого її відтворення. Вона наводить схеми шляху від опанування до врешті відтворення мови, охоплюючи фактори, котрі суміжні з синтаксисом, морфологією, семантикою та пов'язаним дискурсом у рамках єдиної системи розвитку. Таким чином вона вивела порядок прогресії у дітей, що починається з єдиного слова та простих висловлювань, яким бракує зв'язності, а згодом переходить у локальне вкладання суміжних пов'язаних граматичною підрядністю речень, де останнім етапом є спроможність вибудовувати складніші висловлювання навколо однієї теми, так формуючи дискурс.

Та з точки зору оволодіння різними мовами, артикуляція може постати проблемним аспектом. Кожна мова має свою артикуляційну базу, яка утворилась внаслідок історичного розвитку мовного апарату. Безумовно, численні

дослідження доводять, що раса чи національність не впливає на будову органів вимови. Натомість існування білінгвів та людей, що володіють декількома мовами з досконалою вимовою, а тобто володіють артикуляційними базами тих мов, спростовує значення біологічної складової та доводить вагу соціальної.

Лінгводидактика затвердила, що, до прикладу, сучасна англійська мова нараховує в собі 24 звуки, тоді як в українській звуковій системі міститься 38. Попри те, аналізуючи тотожні за типом утворення звуки, виявили, що в цих мовах вони все ж мають різну артикуляцію, хоча з точки погляду анатомії мовний апарат не відрізняється. Результатом такого спостереження стало виокремлення серед звукових систем різноманітних мов світу сумісних, але не однакових за вимовою, звукових типів — фонем. На основі цього було зроблене припущення щодо ролі різних підходів у продукуванні звуків мови:

- Кожна мова обмежується певною кількістю артикуляторних жестів;
- Сукупність ознак мовного апарату має зв'язок з кожним артикуляторним жестом;
- Артикуляторні жести у взаємозв'язку з діями органів мовного апарату в сукупності формують мовні звуки [22].

Підсумувавши, можна стверджувати, що при вивченні мови, окрім оволодіння лексикою та граматиною, для досягнення високого рівня необхідно оволодіти також її специфічною звуковою артикуляцією. Акцент як соціолінгвістичне поняття виникає тоді, коли людина при використанні чужої мови, застосовує фонетичну артикуляційну базу рідної.

2.3 Різниця між опануванням першої та другої мови

Іронічно, проте другу мову неможливо опанувати не знаючи першої, тож не дарма дослідники так прискіпливо вивчають механізми її засвоєння, адже зібрані дані формують міцний фундамент для досліджень механізмів другої, а це,

своєю чергою, неминуче призводить до компаративних аналізів. Проводячи порівняння особливостей вивчення мов та виділяючи їхні відмінності, психолінгвісти просувають у майбутнє сферу вивчення мов, позаяк на основі отриманих результатів можна робити висновки про аспекти, які потребують особливої уваги. Хоч так було не завжди і до другої половини ХХ століття не існувало жодних досліджень про опанування другою мовою. Вчені тоді були зосереджені на явищі опанування першою мовою і зовсім не приділяли уваги другій. Лише коли з'явилося розуміння того, що проводячи паралелі між різними типами оволодіння мовами, можна глибше пізнати природу мовного потенціалу людини, ідея про важливість вивчення цих процесів почала поширюватися [23].

Тому відразу підкреслюючи різницю, для опису набуття мовних знань першої мови (L1) зазвичай дослідники застосовують слово «опанування», а для другої мови (L2) підходящим вважають слово «вивчення». Таке розділення можна пояснити гіпотезою критичного періоду, котру в 1959 році невролог Вайлдер Пенфілд вперше вжив у своїй книзі «Мовлення та механізми мозку». Ідея цієї гіпотези полягає у визначеності віку, коли мозок людини здатний засвоювати мову природним шляхом, а, відповідно, переходячи «критичну» межу, період закінчується і на вивчення мов починають впливати інші процеси. Саме на основі цієї гіпотези є поширена думка про кінцевий вік для можливості природньо опанувати мову. Дані про такий період різняться, окреслюючи широкий проміжок від 5 років до пубертатного періоду. Якщо інформацію про п'ятирічний вік можна інтерпретувати через мовленнєві процеси описані в попередньому підрозділі, то припущення щодо пубертатного віку пояснюють так:

- Незадовго до пубертатного періоду відбувається латералізація мозку (закріплення конкретних функцій в різних ділянках мозку), яка, вочевидь, і призводить до підвищення опірності, а відповідно й зниження сприйнятливості до нової інформації [24];
- При статевому дозріванні в організмі проходять різні гормональні зміни, тобто відбувається процес дорослішання, який теж, імовірно,

впливає на послаблення гнучкості мозку й не призводить до тих же результатів що в дитинстві.

Згодом гіпотезі критичного періоду дали альтернативну назву, яка робить наголос на особливо сприйнятливому до змін життєвому проміжку — чутливий період. Але такий підхід можна вважати хибним, тому що біолінгвістичні чи нейролінгвістичні студії не знайшли в роботі мозку змінних механізмів, що кардинально обмежують здатність до опанування мовою, та натомість стверджують, що на цей процес впливають інші варіативні індивідуальні чинники, котрі будуть описані незабаром.

Передусім значна різниця для першої та другої мови полягає у якості та кількості вхідних даних. Було підраховано, що дитина в перші роки життя, залежно від середовища в якому зростає, стикається з величезними масивами інформації, а саме по декілька тисяч висловів щоденно. Проте якість цих одиниць має особливість бути простішою, більш граматично правильною та лексично обмеженою, порівняно з тими, які сприймає доросла людина. Таке мовлення називають спрямованим на дитину. Зазвичай воно вміщає безліч активних стимулів: повторюваність мовлення, а також запитання та коментарі від опікунів сфокусовані на дитині, що інстинктивно викликає більшу залученість. Середовище дорослих чи не протилежне — оточення зазвичай надзвичайно різноманітне, або учень перебуває наодинці з книгою чи комп'ютером.

Окрім того, не може не відрізнитися і засвоєння граматики. Підхід на основі використання мови розглядає, зокрема, здобуття знань про граматичні структури, як поетапний процес, що базується на частотно-залежних закономірностях і приділяє особливе значення взаємодії вхідної інформації та наявної мовної системи учня. Серед шаблонів засвоєння мови виділяють два процеси — «набудовування», під час якого відбувається поєднання базових одиниць в більші структури та «розщеплення», де проходить декодування великих шматків необробленої інформації на менші одиниці. За опанування першої мови, діти зазвичай використовують спосіб набудовування для створення основних

прототипів форми. В своєму дослідженні Рут Берман (див. Додаток) аналізує шлях прогресії від простого дограматичного формулювання до тематично організованого дискурсу та проводить яскраву паралель між дитячою грою з будівельними кубиками та розбудовуванням конструкцій від висловлювання до номіналізації. З іншого боку, щодо використання учнями L2 конструкцій створених за допомогою способу розбудовування досі ведуться дискусії, адже найчастіше такі формування є несвідомими. Проте наявність цих конструкцій в мозку дають вхідне уявлення про головні прототипи мовлення, послідовність та допомагають запам'ятовувати речення й лексичні основи. Врешті-решт важко заперечувати загальний вплив першої мови, коли завдяки її знанню учні другої мови мають змогу відразу починати вивчення читання та письма.

Похідною лінгвістичною теорією, що не має доказової бази є «універсальна граматики». Нею послуговувалися прихильники нативістичної концепції, згідно з якою людина має природжені знання, котрі не залежать від досвіду. Введення цієї теорії в обіг приписують Ноаму Хомському та зазвичай застосовують до характеризування першої мови, заявляючи, що без вготованого внутрішнього зразка мови, дитина не могла б так швидко її засвоювати. Проте, як і в попередньому випадку, дослідники не виявили на ранніх стадіях розвитку жодних ознак попередніх знань. Однак нині цей термін пристосували до опису вивчення другої мови. Такий спосіб використання обумовлений можливістю переносу сформованого шаблону структури мови з першої на другу, нібито полегшуючи її осягання. Безумовно, перевага полягає в тому, що учень має розуміння загальних принципів функціонування вже самої по собі складної структури граматики. Все ж у цього підходу є вирішальний недолік — обмежуючись певними очікуваннями щодо іншої мови, котрі часто не збігаються з реальністю, учні лише ускладнюють собі завдання. Ідея вивчення можливих чинників впливу однієї мови на іншу лягла в основу крослінгвістичних досліджень. Рут Берман (див. Додаток) аналізує крослінгвістичні перспективи при опануванні першою мовою шляхом поєднання багатьох наукових точок зору для більш комплексного розуміння.

Важливим підходом у дітей вона виділяє «поєднання стимулів», котрий підвищує продуктивність засвоєння мови, замість того, щоб покладатися на єдиний механізм опанування. Така концепція стала поштовхом для дослідження Річарда Шмідта, який поставив собі за мету виділити перешкоди, котрі можуть виникати при неосмисленому вивченні другої мови під впливом унітарного механізму першої, тим самим підкреслюючи різницю між ними. Його гіпотеза пильнування (The Noticing Hypothesis) заснована на тому, що необхідно звертати увагу на аспекти впливу середовища, перш ніж формувати його ментальний образ [25]. Дана гіпотеза стосується таких можливих способів невдач, яких можна зазнати при засвоєнні другої мови:

- Нехтування непомітними маркерами легко припуститися в деяких зв'язках, де граматичні частинки та флексії не грають достатньої ролі, щоб своєю наявністю істотно змінювати значення (як-от закінчення -s в дієсловах теперішнього часу для позначення третьої особи однини). Часто флексії, наприклад, для позначання часу видаються не потрібними, адже зазвичай їх супроводжують прислівники часу, що дають тимчасову інформацію. Тому через їхню особливу виразність учні нової мови помилково фокусуються лише на прислівниках, ігноруючи граматичні морфеми часу. Проте цю проблему можна вирішити більшою увагою до деталей при опрацюванні мовних правил, таким чином їх розуміння проведитиме зв'язок між формою та значенням.

- Ігнорування необхідності застосування інших підходів при осяганні іншої мови внаслідок перенесення та накладання на неї особливостей власної трапляється в учнів при негнучкому ставленні до вивчення. Згодом дослідники виявили докази поганого розрізнення звуків мовлення між прототипами фонетичних категорій, що означало притягування до керуючих фонетичних прототипів рідної мови наближених звуків, та назвали це теорією перцептивного магнетизму [26]. Тож внаслідок дефіциту адаптивності нейронні зв'язки пристосовуються та

закріплюються до створеного фонетичного шаблону доходячи до фізіологічної точки неповернення до попередньої пластичності. Проте установлені прототипи все ж можна змінити свідомим застосуванням посиленних стимулів. Тому учням потрібно бути пильними при вивченні другої мови та намагатися звести «магнетичний» вплив рідної до мінімуму.

- Відмова від формування складних структурних зв'язків заново, коли це вимагає перцептивних асоціацій, котрі не можна перенести з рідної мови зазвичай спричинена систематичністю біграм та фонотактичними послідовностями. Передумови до цього процесу описані в підрозділі про оволодіння першою мовою, за якого дитина постійно перебуваючи в контексті несвідомого аналізу, закарбовує постійних мовні композиції в глибокій пам'яті. Тоді, наприклад, коли наявні дві комплекти граматичні репрезентації з'являються часто та в одному порядку, вони можуть непомітно зростися в єдине ціле. Тож вирішальними чинниками для такого «підпільного» навчання є суміжність та повторюваність.

- Через численні експерименти та дослідження психолінгвісти окреслили наявність порядку стадій оволодіння першою мовою. Зокрема виявили фіксовану послідовність при засвоєнні синтаксичних структур, котрі, як не дивно, збігаються навіть для дітей з різним запліччям, видом взаємодії з мовою чи формами навчання. Мови, які підпадають під цей опис керуються спільним принципом готовності розвитку. Це можна пояснити ієрархічною схематикою процесів, тобто необхідністю володіти базовими знаннями перш, ніж переходити на наступний рівень пізнання мови. Їхню пріоритетність визначають ті ж магістральні чинники — повторюваність та виразність. Проте на основі цілком емпіричного пояснення шляху до знання першої мови, ідея якого полягає у поступовому нарощенні потрібного досвіду, було побудовано чимало нативістичних теорій, котрі натомість до явища вивчення другої мови застосовували механізми та принципи першої. Наприклад, Пайнмен (1985, 1998) створив

гіпотези, значення яких полягає в тому, що окреслену послідовність можна застосовувати для передбачення доступності певних структур відповідно до стадії засвоєння другої мови, проте вказівки та рекомендації щодо вивчення не можуть кардинально повпливати на природній процес, хіба що лише стимулювати його [27, с.62-65].

Після виявлення фіксованої послідовності в засвоєнні першої мови, дослідники Зобл та Лічерас взялися ґрунтовніше вивчати її вплив на порядок вивчення другої й довели, що вказаний категоріальний розвиток не можна прямо прив'язувати до L2. Натомість вони віднайшли кроскатегоріальний розвиток функціональних категорій та афіксальних експонентів, таким чином, по суті, визнавши взаємозв'язок між мовами через функціональні проєкції граматичних структур. Практичні висновки такого припущення полягають у тому, що ті морфеми, котрі залежать від різних функціональних категорій з'являються разом, тоді як прив'язані до однієї категорії морфеми не мають фіксованого положення у послідовності засвоєння мови. На прикладі англійської мови, артиклі групуються з допоміжними засобами, а присвійні форми вступають в процес засвоєння пізніше [28].

Після детального опису бачення емпіричних досліджень нативістичні теорії видаються особливо неактуальними, нібито відмовляючись приймати факт того, що оволодіння мовами відрізняється. В такому разі, маючи вдосталь спростувань, що вони науково недостовірні, важливо на противагу розглянути чому ці процеси різняться між собою. По перше, це все таки залежить від роботи мозку, який влаштований з нейронів, які відповідають за сприйняття, обробку, зберігання та передавання інформації, поєднаних між собою в синапсах. Ці утворення складаються в нейронні ланцюги та центри, які, своєю чергою, формують функціональні системи мозку. Серед таких систем є і ті, що відповідають за мову та мовлення, ними вважають зони Брока та Верніке. Центр Брока — це ділянка кори лівої півкулі головного мозку, що зазвичай знаходиться в лобній частині. Наприкінці XIX століття її відкрив французький антрополог та хірург Поль Брок,

тому відповідно цю зону назвали на його честь. Від роботи цього центра залежать відтворення та розуміння мови, моторна координація мови, а останні дані свідчать також про критичну участь у семантичному пошуку або відборі [29]. Центр Верніке знаходиться поблизу центру Брока та відповідає за сенсорну мовну інформацію, а саме розпізнавання словоформ, спостереження за продукуванням мовлення та за внутрішнім мовленням [30]. Коли інформація поступає до мозку, вона активізує нейронні зв'язки та стимулює пов'язані нейрони. Опорна нейронна мережа вже присутня в мозку при народженні, але велику роль у її розвитку відіграє досвід, який людина набуває протягом життя. Різні аспекти можуть впливати на укріплення чи послаблення зв'язків нервових клітин. Вивчення мови вимагає комплексного задіяння мозку — освоєння різноманітних шаблонів та конструкцій, а також слухання, читання, говоріння. Тож першою причиною чому вивчення другої мови відрізняється від першої є саме фізіопсихологічна складова. Отож в процесі опановування першої мови дитина укріплює специфічні нейронні зв'язки водночас не задіюючи інші, тому вони послаблюються чи зникають зовсім. Це повертає до визнання внеску нейролінгвістики до розуміння впливу мозку не лише на зародкові процеси мови, а й на період після мовного дозрівання. Соціопсихологічний погляд пояснює іншу причину тим, що діти та дорослі мають різне ставлення до оволодіння мовами. Поки для дитини ця навичка є необхідністю, для дорослого важливе значення мають емоції, мотивація чи можливості для вивчення [14, с.344].

В цьому розділі базуючись на здобутках психолінгвістики та нейролінгвістики як спорідненої дисципліни, були детально описані механізми, котрі відбуваються при опануванні першою мовою на протиставлення тим, що відбуваються при вивченні другої мови. Для немовлят, які лише починають свій шлях пізнання світу, вся інформація є новою й природні явища відкриваються їм поступово, тому принципи визначення пріоритетності дали змогу окреслити послідовність стадій оволодіння мовою. Натомість учні другої мови через наявні уявлення про світ обмежені в неупередженому створенні нових знакових систем.

Отже, попри багато збіжностей у структурах та устроях обох мов, при вивченні варто враховувати описове значення послідовності розвитку, а не функціональне, а також пильнувати відмінності, що несвідомо можуть втрутитись у навчальний процес та зашкодити якісному засвоєнню мови.

ВИСНОВКИ

Метою даної дипломної роботи було виявлення та розгляд ряду відмінностей між оволодінням першою та другою мовою, зокрема, через парадигму науки психолінгвістики. Послідовний аналіз академічної літератури дав змогу зібрати достатню теоретичну базу для проведення компаративного дослідження особливостей двох мов. Поставлена мета роботи передбачала визначення наукового апарату психолінгвістики та розбір базових понять дисципліни; аналіз пов'язаних лінгвістичних теорій; дослідження психолінгвістичних аспектів опановування мовами та опис когнітивних механізмів, що відбуваються протягом процесу вивчення мов.

Перший розділ кваліфікаційної роботи складав теоретичну частину спрямовану на дослідження пов'язаних з психолінгвістикою напрямків, історію її становлення та розгляд історичних передумов до майбутніх досліджень про оволодіння мовами. В першу чергу була описана сама психолінгвістика, яка керується двома науковими напрямками: психологією та лінгвістикою. Поєднуючи зусилля вони формують предмет дослідження дисципліни — мовна особистість та її мовленнєву діяльність. Методика психолінгвістики хоча й має багато підвидів, проте базується на трьох основних методах: спостереження, експеримент та інтроспекція.

Також розглядається біолінгвістика, сферою інтересу якої є мова в контакті з біологічними особливостями людини. Почасти на основі використання даних про ураження мозку робили висновки про участь мови в фізіології людини. Так виявили, що важливі механізми мовної діяльності базуються в трьох органах — органах слуху, органах артикуляції та корі головного мозку. В другій половині 20ст відкрили наявність функціональної асиметрії півкуль головного мозку, її роль виражається в здібності мозку вступати в процес лише на кілька часток секунди раніше за іншу півкулю, тим самим пригнічуючи її функцію. Це впливає на такі характеристики, як перцепція, запам'ятовування, хід мислення та емоційну сферу людини. Іншим проривом в біолінгвістиці стало відкриття специфічної мутації

гена, названої FOXP2. Це значно підживило сферу біолінгвістики, адже теорії про присутність мовної функції у фізіології підтвердилися, хоча й FOXP2 не можна називати повноцінним «геном мовлення» чи «геном мови», позаяк така мутація є лише елементом складної системи генів у вузького кола представників англійської сім'ї.

Останньою була описана наука нейролінгвістика, котра розглядає різноманітні аспекти мови через призму фізіологічних процесів в півкулях головного мозку. Таким чином, в порівнянні з нейролінгвістикою, біолінгвістика є більш узагальненою дисципліною, адже функціональна асиметрія півкуль головного мозку належить до вузької спеціалізації нейролінгвістики, котра й сама тісно переплітається з психолінгвістикою, надаючи їй масиви даних для досліджень. Нейролінгвістика вивчає психофізіологічні характеристики мозку, що мають вплив на обробку мови, її сприйняття, а також внутрішнього та зовнішнього мовлення.

В другому розділі прицільніше аналізуються особливості в оволодінні першою та другою мовою, на основі яких базується подальший огляд різниці. Після народження в дитини відразу починається процес активного несвідомого пізнання шляхом спостереження за людьми та їхньою поведінкою. Малюку не потрібні інструкції чи керування, щоб якісно набувати знання. Згідно з нативістичною концепцією людина має вроджені знання, тому здатна відносно швидко набути мову, проте дані біо- та нейролінгвістичних досліджень доводять, що таке бачення хибне. Емпірична концепція розглядає знання, як напрацьований досвід. На основі неї вибудована приблизна послідовність засвоєння мови. Під кінець першого року спостережень дитина вже має певні знання про фонетику. За принципом розбудовування, тобто поєднання простих одиниць в складніші, формується лексикон. Перебуваючи на стадії голофрастики, діти отримують базові знання про синтаксис та вже здатні комунікувати. Під кінець другого року додаються ще й уявлення про граматику, що вже через рік складають значну частину структур з лексичним наповненням. Маючи фундамент заснований на

загальному розумінні функціонування першої мови, діти продовжують вкорінювати його, позаяк мають змогу майже самостійно розбудувати свою знакову систему. Так перша мова стає рідною при означенні якої може виникати соціолінгвістична проблема приналежності. Тому для визначення рідної мови були запропоновані критерії: походження, мовленнєва компетентність, частота використання та ставлення. Зокрема, лінгвістична компетентність, як система осягнутих знань та правил щодо функціонування мовних норм, є важливою для якісного застосування в мисленнєво-мовленнєвій діяльності, тобто у відтворенні та розумінні мови. Поширена лексична модель мовного відтворення складається з трьох стадій: концептуалізація, формулювання та артикуляція. Артикуляція, своєю чергою, може викликати труднощі при відтворенні другої мови через застосування до неї артикуляційної бази рідної. Проте, перш ніж дійти до відтворення до мови, учні стикаються з різницею у якості та кількості вхідних даних. При вивченні першої мови дитина вдається до поєднання стимулів та вивчаючи граматичні структури покладається на частотно-залежні закономірності, тоді як учні другої мови найчастіше покладаються на наявні знання про граматику з рідної мови. Взагалі накладання та перенесення уявлень про мову з рідної на інші становить психолінгвістичну проблематику при вивченні нових мов. Внаслідок її виявлення були окреслені основні ризики: нехтування непомітними маркерами (напр., флексіями), ігнорування необхідності застосування інших підходів, відмова від формування нових складних структурних зв'язків, накладання фіксованої послідовності засвоєння першої мови на другу та, як наслідок, недійсна готовність до розвитку. Тому усвідомлення причин різниці між опануванням мов дає необхідну уважність для уникання поширених помилок проєкції. По перше, відрізняється ставлення мозку до нової інформації. Маючи укріплені нейронні зв'язки на основі першої мови, вивчення другої вимагає іншого підходу. По друге, відрізняється ставлення до оволодіння мовами. Поки для дитини ця навичка є необхідністю аби мати змогу комунікувати зі світом, для дорослого важливе значення мають емоції, мотивація чи можливості для вивчення.

Практичну частину роботи становить переклад наукової статті Рут А.Берман «Крослінгвістичні перспективи при опануванні першої мови» та глосарій, створений з урахуванням проблематики перекладу лінгвістичних термінів. Одним з викликів стало формування, відсутніх у словниках, термінологічних значень українською мовою, зберігши комплексну інформативну та нормативну концепцію оригіналу. В таких випадках переклад слідував тексту особливо близько та скрупульозно, зважаючи на дотримання закладених лексико-семантичних принципів. Для якісної передачі інформації з англійської мови на українську підбиралися найбільш оптимальні способи перекладу: опис, калькування, трансформація чи визначення еквівалента. Тож навіть за присутності відповідників у словниках, були взяті до уваги особливості контексту, що інколи потребували відхилення від прямих еквівалентів.

Дослідницька робота Р. Берман поєднала в собі багато поглядів на процеси засвоєння мови. Зокрема, можна виділити прихильність авторки до бутстрепінга, котрий належить до нативістичних підходів. До його джерел належать перцептивні коефіцієнти, семантичні класифікації, синтаксична інформація та типологічні схильності. Окрім того, детально розглядається концепція «кінцевого стану» в граматиці, що базувалася на підході генеративної граматики. Вивчення цього аспекту проводилося на сформованій моделі граматики в дорослих, тим самим даючи змогу перевіряти гіпотези про її форми та засвоєння. Проте такі дослідження потерпали від власних обмежень: зосереджуючись на початку та кінці процесу засвоєння граматики, вчені не надавали належної уваги проміжним станам та, як наслідок, утворювали лише фрагментарне уявлення про явище. Друге обмеження полягало у розділенні форми та значення, таким чином звужуючи поле досліджень. Також важливу частину роботи складають таблиці та схеми, створені на основі поєднання методів експерименту та спостереження за дітьми протягом їхнього дорослішання. Дані конструкції містять інформацію про семантичне наповнення мови, структуру дискурсу та його фази розвитку та ін.

Тож стаття Р. Берман «Крослінгвістичні перспективи при опануванні першої мови» надала дипломній роботі обрисів, котрі заповнилися сучасними матеріалами досліджень. Таким способом були описані психолінгвістичні аспекти різниці між оволодінням першою та другою мовою, а отже, як висновок, можна стверджувати, що під час виконання дипломної роботи її мета була досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с. – (Серія «Альма-матер»)
2. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В. / за заг. ред. Л.О.Калмикової. – К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, 2008. – 235 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
4. Osgood, C.E., & Sebeok, T.A. (1954). Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. *Journal of abnormal psychology*, 49 4, Part 2, 1-203.
5. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолінгвістические методы анализа речевой коммуникации. Москва : РУДН, 2008. 258 с.
6. Белянин В.П. Психолінгвістика: учебник. – М.: Флинта, 2004. – 232 с.
7. О. С. Іщенко . Мовленнєвий апарат // Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019.
8. Вольф Н.В. Половой деморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации / Н.В. Вольф, О.М. Разумникова // В кн.: Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. — М.: Научный мир, 2004. — 758 с., с. 38
9. Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York Wiley.
10. Hauser, Marc & Chomsky, Noam & Fitch, W. (2002). The Faculty of Language: What is It, Who Has it, and How Did It Evolve?. *Science* (New York, N.Y.). 298. 1569-79.
11. Oller, D.K., Dale, R. and Griebel, U. (2016), *New Frontiers in Language Evolution and Development*. *Top Cogn Sci*, 8: 353-360.

- 12.Лялька, О.М. (2011). Передумови становлення сучасної нейролінгвістики. Мова і культура, (14, т. 4), 18-23.
- 13.Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171(3968), 303–306.
- 14.Menn, L., & Dronkers, N. F. (2017). *Psycholinguistics: Introduction and applications*.
- 15.Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 16.Bavin, E. (Ed.). (2009). *The Cambridge Handbook of Child Language* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- 17.Hickmann, Maya & Veneziano, Edy & Jisa, Harriet. (2018). *Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, contexts, learners*.
- 18.Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- 19.Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- 20.Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- 21.Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 22.Цветаєва, О., Знанецька, О. (2018). Фонетичні складності англійської мови у студентів немовних спеціальностей. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 6/38, 340–351.
- 23.Wode, H. (1981), LANGUAGE-ACQUISITIONAL UNIVERSALS: A UNIFIED VIEW OF LANGUAGE ACQUISITION. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379: 218-234.
- 24.Olulade OA, Seydell-Greenwald A, Chambers CE, et al. The neural basis of language development: Changes in lateralization over age. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2020;117(38):23477-23483. doi:10.1073/pnas.1905590117
- 25.Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning¹. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.

26. Iverson, P., & Kuhl, P. K. (1995). Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(1), 553–562.
27. VanPatten, B., Williams, J., & Rott, S. (2004). Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition.
28. Zobl, H. and J. Liceras 1994. 'Functional categories and acquisition orders', *Language Learning* 44: 159–80
29. Skipper, J. I., Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H. C., & Small, S. L. (2007). Speech-associated gestures, Broca's area, and the human mirror system. *Brain and language*, 101(3), 260–277.
30. DeWitt, I., & Rauschecker, J. P. (2013). Wernicke's area revisited: parallel streams and word processing. *Brain and language*, 127(2), 181–191.
31. White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge university press.
32. Berman, Ruth. (1993). Crosslinguistic perspectives on native language acquisition. *Progression and Regression in Language: Socio Cultural, Neuro-Psychological, and Linguistic Perspectives*. 245-266.
33. Англійсько-українські словники / упор. А. Рисін, В. Старко та ін. 2011–2020. URL: <https://e2u.org.ua>
34. Oxford University Press (2021) wake. In: Lexico.com, Available at: <https://www.lexico.com/definition/wake>
35. Баркасі В. В., Каленюк С. О., Коваленко О.В. (2017). Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів.

ДОДАТОК 1

КРОСЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ПРИ ОПАНОВУВАННІ ПЕРШОЇ МОВИ

Рут А.Берман

Поточні крослінгвістичні дослідження оволодіння мовою переслідують різні цілі. Три з них аналізуються, як основи для розробки концепції оволодіння в рамках мов. Кожен з трьох напрямків, описаних нижче, має доволі розбіжну спрямованість: механізми оволодіння, досконалість володіння граматиною, лінгвістичні функції та розвиток дискурсу відповідно. Очевидно, ці питання не є взаємовиключними ні на теорії, ні на практиці, проте для ясності викладу корисно провести відмінність між ними.

Механізми та принципи, що керують опануванням мовою: сукупність стимулів

Вивчення психолінгвістичних факторів — один з основних напрямків сучасних досліджень, що був названий «механізмами засвоєння мови», котрі є визначальними для процесу засвоєння мови, (МакВінні, 1987). До таких механізмів належать «модель конкуренції» (Бейтс та МакВінні, 1987; МакВінні, 1989), зв'язок різних видів «бутстрепінга» (Нейджлс, Гляйтман та Гляйтман, в пресі; Пінкер, 1984, 1987; Шатц, 1986), а також розширення попередніх праць зі стратегій та принципів оволодіння мовою шляхом співвіднесення форм та значень, серед яких «принцип контрасту» Єви Кларк (1987, 1988) та, зокрема, «керівні принципи» Слобіна (1973, 1985b). Дослідники різняться між собою за ступенем прихильності до нативістичної лінгвістичної теорії, тобто за значенням, яким вони наділяють вроджені принципи та категорії, порівнюючи їх з важливістю таких екзогенних чинників, як власний внесок, з одного боку, і якісних конструктивістських чинників, властивих учню, з іншого. Дослідники також різняться за своєю прихильністю до модульності, тобто рамками, в яких вони розглядають мову, особливо синтаксичний компонент, як автономну сферу знань чи як пов'язану з іншими когнітивними сферами.

Водночас, всі погоджуються, що принципи та механізми, якими регулюється засвоєння мови, є універсальними для всіх дітей і мов. Таким чином, завдання крослінгвістичних досліджень полягає в тому, щоб визначити, яким чином взаємодія з конкретними базами даних певних мов впливає на процес оволодіння. На мою думку, жоден механізм не може врахувати усі аспекти процесу опанування мовою. Повноцінне засвоєння мови, радше, досягається різними шляхами, через безліч джерел бутстрепінга. До них належать: (I) перцептивні коефіцієнти, які аналізували Слобін (1973, 1985), Глейтман, Глейтман, Ландау і Уоннер (1988); (II) семантичні класифікації, які розглянули з різних точок зору Боурман (1990), Пінкер (1984, 1989), Шлезінгер (1988), Талмі (1985) та Ван Валін (1990b); (III) синтаксична інформація, враховуючи використання таких структурних категорій, як граматичні зв'язки і класотворчий склад; правила, що регулюють застосування таких структурних прийомів, як порядок слів та інших дистрибутивних чинників, або флективних і приєдникових ознак граматичних та відмінкових узгоджень і т.д., а також принципи, що лежать в основі процесів анафори, з одного боку, або дієслівно-предикативна структура, з іншого; (IV) типологічні нахили, а саме, маю на увазі, сприйнятливість до конкретної мови, включно з визнанням її найбільш сприятливих прийомів (наприклад, синтаксичного і/або морфологічного маркування транзитивності) і сприйнятливість до конструкцій або категорій, які мають особливий статус в рідній граматиці (наприклад, клітики у французькій мові, дієслівна морфологія і іменникова орієнтованість роду в івриті, допоміжні дієслова в англійській мові). Іншими словами, замість того, щоб покладатися на єдиний, унітарний механізм оволодіння, діти вдаються до «злиття стимулів» для отримання початкового доступу до різних підсистем їхньої рідної мови та для оволодіння ними згодом (Берман, 1989 рік, преса).

Кінцева ціль лінгвістичної теорії: опанування граматикою чи мовою

Другою підставою для крослінгвістичних досліджень про оволодіння мовами стало уважне вивчення концепції «кінцевого стану», котре зазвичай відбувається,

базуючись на прикладі добре сформульованої моделі граматики дорослої людини. Такі дослідження в першу чергу стосуються опанування індивідом основної граматики або прикладних компонентів мови, особливо синтаксису, що інтерпретується, як автономний. Це стосується досліджень проведених в рамках нинішньої моделі генеративної граматики зокрема теорії управління та сполучення (Government-Binding Theory) і певною мірою лексико-функціональної граматики (наприклад, Пінкер, 1984). Мета таких досліджень полягає в тому, щоб показати як діти молодшого віку сприймають формальні, структурно-залежні принципи синтаксису, які прийнято вважати вродженими. Міжмовна варіація пояснюється через теорію поєднання стимулів, відповідно до якої діти коригують параметри (наприклад, чи дозволяє мова будувати безпідметові речення або вживати угоджені та неузгоджені означення) на основі мінімальних даних з доступної рідної мови/мов. Чудовий приклад такого типу крослінгвістичної мотивації навів Хаямс (1986) та проведене дослідження не лише для англійської мови, а й загалом, щодо так званого параметра безпідметового речення (sg Валіан, 1990; Вайсенборн, 1992). Інші області, досліджені в рамках цієї парадигми, включають: спрямованість (розглянуто в Луст та Мазука, 1989), заперечення (Вайсенборн та Верріпс, 1989), розміщення дієслів (Клаксен, 1988), словозміна (Мейзел, 1990), та загальну проблематику «функціональних категорій» (Мейзел, 1992; Радфорд, 1990).

Основна перевага таких досліджень полягає в тому, що вони проводяться на основі чітко сформульованої моделі граматики та обмежуються нею. Фокусуючись на кінцевій ланці процесу опанування мовою, дослідження спрямовані на забезпечення якомога більш розгорнутого звіту про те, що саме повинна опанувати дитина, перш за все, шляхом встановлення формальних правил і принципів, які регулюють синтаксичні побудови в універсальній граматиці. Це дозволяє досліднику робити чітко сформульовані передбачення і перевіряти конкретні гіпотези про можливі форми граматики і, отже, про засвоєння граматики. Таким чином, подібні моделі дозволяють уникнути теоретично

незадовільної необхідності обмежувати дослідження ретроспективними поясненнями в кращому випадку і специфічними описовими звітами в гіршому випадку. Окрім того, як вже зазначалося, вони згенерували проведення великої кількості досліджень з різних синтаксичних тем для щораз більшої кількості мов.

Очевидно, що дослідження процесу опанування мовою має ґрунтуватися на кращій теорії мови з усіх доступних. Але тоді така теорія, в принципі, не потребує ані чистого нативізму (а отже, абсолютно безперервної орієнтації на розвиток), ані виділення синтаксису як окремої одиниці. Це твердження наводить Ван Валін (1990) у своїй спробі пов'язати оволодіння мовою із семантично вмотивованою «функціональною» моделлю, яка називається «рольова граматики покликання» (Role and Reference Grammar) (див. також Рісполі, у пресі). Вочевидь, специфікація міжмовних універсалій також має вирішальне значення для визначення обмежень, що впливають на опанування мовою, і вони, швидше за все, є вродженими, а не засвоєними. Проте ці обмеження не обов'язково є лише формальними принципами, які визначають можливу форму граматичних правил і конструкцій. Існують також обмеження, що стосуються можливого мовного змісту та прийомів, тобто доступності вираження певних значень різними мовами. Якою б мовою не володіла дитина, існує обмежений набір спільних цільових категорій, на котрі вона може або повинна зважати. До них належать: (I) категорії, які можуть займати семантичний простір у таких сферах, як простір, час, спосіб та причинно-наслідковий зв'язок (Талмі, 1985, 1987, 1988); (II) типи класів форм — предмети закритого класу та лексичні одиниці відкритого класу — доступні для різних мов. (Берман, 1988; Талмі, 1985); (III) можливі підкатегоризації лексичних класів — наприклад, рід або системи класифікації іменників; та (IV) діапазон формальних засобів, які можна використовувати для вираження цих та інших систем — порядок слів, афікси, клітики, частки. Тобто діти не починають опанування рідної мови з *tabula rasa* (з чистого листа) та загального немодульного набору перцептивних, когнітивних та/або соціальних передумов. Вони дуже недалекі в своїх здібностях, тож універсальна граматики значно полегшує їхнє

навчальне навантаження. Це передбачає обмеження, які визначають не лише форму можливих граматик, а й зміст доступних мов.

Дослідження, що зосереджені на кінцевому стані, потерпають від інших, доволі серйозних обмежень, навіть якщо вони накладені самостійно. По-перше, цій перспективі бракує вмотивованого викладу розвитку мови, а отже, вона не здатна та/або не зацікавлена в тому, щоби схарактеризувати проміжні процеси, на шляху від початкового до кінцевого етапу засвоєння граматики. Вона значною мірою ігнорує проміжні граматики або інші перехідні стани, які визначаються «міжмовними» в дослідженні опановування другою мовою. Таке застосування швидкого прогресу від входу до кінцевого стану узгоджується з нативістичним поглядом на засвоєння мови та супутніми претензіями на безперервність. Це неодмінно призводить до уникання зосередженості на етапах розвитку мови або реконструктивних процесах, котрі досліджені в Кармілофф-Сміт (1986, 1992). Моя позиція полягає в тому, що теорія опановування мовою має враховувати зміни та реорганізацію розвитку в різні періоди. Не існує прямого з'єднання між початковими знаннями (попри те, що вони розподілені між різними компонентами граматики) та отриманням кінцевого результату. Найімовірніше, шлях від «входу до виходу» включає складні моделі повторного аналізу та реорганізації, оскільки знання окремих систем консолідується та реінтегрується з опануванням іншими системами (Берман, 1986b, 1987).

Друге обмеження поглядів, які зосереджуються на лінгвістичній теорії кінцевого стану, походить від наполягання на самостійності та пріоритетності синтаксису. Це відокремлює дослідження процесу опановування мовою від класичного питання щодо того, як значення пов'язане з формою, і як діти вчаться співвідносити концептуальний зміст із мовною формою. Крім того, зацикленість на граматиці призводить до зосередження на реченні, як на головній одиниці аналізу. У такий спосіб, граматичні форми та конструкції розглядаються ізольовано, а не деталізовано з точки зору пов'язного між собою дискурсу. Все ж належна модель опановування мовою повинна в ширших рамках охоплювати

засвоєння граматики й розвитку використання мови (див. Берман, 1985, 1986, та розгляд нижче).

Лінгвістичні функції: стати носієм мови та її користувачем

Третю перспективу представляють прихильниками різних типів «функціоналізму». Цьому терміну надають багато значень. В цій роботі він розглядається не лише з точки зору уваги до конкретних формалізованих засобів, які використовують діти на різних фазах розвитку, а також через вивчення шляхів, котрими лінгвістичні форми розгортаються в дискурсі. Розробку цього напрямку заохотили праці про ранній мовний розвиток та дитячі наративи, створені учнями Слобіна (наприклад, Будвіг, 1989; Гі-Герхардт і Савасір, 1985, Бамберг, 1987; Данзингер, 1990, відповідно), що лягли в основу мого дослідження щодо використання координатора «та» у ранніх наративах (Берман, 1990). Основна мета цієї роботи полягала в тому, щоби показати як завдяки розвитку дана форма набуде все більшої різноманітності функцій. Складнішим завданням постала демонстрація зміни вираження певної лінгвістичної функції через різноманіття форм — де «функція» належить, наприклад, до таких тимчасових понять, як ітерація чи одночасність, або ж до параметрів, пов'язаних із дискурсом, наприклад, специфікація додатка, визначення перспективи чи збереження посилання.

Широко функціональна мотивація лежить в основі багатомовного аналізу розвитку наративу, проведеного Деном Слобіним, а також мною за останні роки (Берман, 1988; Берман і Слобін, у пресі; Слобін, 1989, 1990, 1991; Слобін і Боказ, 1988). Ми порівняли, як діти віком 3, 5 та 9 років (а також дорослі) — носії англійської, німецької, івриту, іспанської та турецької мов дають словесне вираження змісту однакової серії подій зображених в ілюстрованій книжці. Розповідь йдеться про пригоди хлопчика та собаки в пошуках жаби, що зникла. Один дуже важливий набір результатів стосується стосунку між мовою та мисленням, що його Слобін сформулював у неоворфіанських термінах «мислення

для мовлення» (Слобін, 1987). Він проаналізував як діти з різним мовним запліччям описують конкретні сцени в історії з точки зору позначень часу/аспекту та локативних траєкторій, а також особливості використання пасивного стану, відносних речень та маркерів зв'язності. Слобін приходить до висновку, що з раннього дитинства мова формує підхід людини до опису подій. Не відіграє великої ролі навіть те як вони їх сприймають чи як про них думають. У недавньому виступі на цю тему він закінчив промову зауваженням, що «загалом ми можемо говорити й розуміти один одного однаково лише послугуючись певною мовою. Мова або мови, які ми вивчаємо в дитинстві, не є нейтральними системами кодування об'єктивної реальності. Кожна з них є суб'єктивною орієнтацією людського досвіду у світі й ця орієнтація впливає на те як ми думаємо під час розмови» (Слобін, 1991).

Під час нашого дослідження розвитку наративу було виявлено кілька інших висновків. Насамперед стало зрозуміло, що мови не можна однаково цілісно порівнювати у всіх аспектах, коли засвоєння розглядається з функціональної точки зору. Необхідно враховувати, що різні підсистеми граматики мовці по-різному реалізують, так само відрізняється їхнє засвоєння дітьми. Наприклад, для 4 мов у нашій базі даних виникають такі «кластери» або пари:

(I) Зв'язок форми та функції в крослінгвістичних наративах:

(a) Граматичний аспект (тривалість) – Англ, Ісп - Івр, Нім

Локативні траєкторії – Англ, Нім - Івр, Ісп

(b) Пасивний стан – Англ, Івр - Ісп, Нім

Відносні речення – Англ, Нім - Івр, Ісп

Перший рядок демонструє той факт, що англійська та іспанська мова кодифікують тривалість подій через граматичний аспект — тривала форма в англійській,

недоконана та тривала в іспанській. Таким чином, ці дві мови мають відмінності, які формально неможливі у флективних системах івриту або німецькій. Другий рядок демонструє той факт, що локативні траєкторії зазвичай позначаються прислівниковими частками, такими як ті, що означають «out» або «down» в англійській та німецькій мовах, тоді як іврит та іспанські дієслова кодифікують спрямованість безпосередньо в лексичній формі дієслів, як-от такі, що означають «виходити» (для порівняння go out) або «спускатися» (для порівняння go down); носії цих двох мов зазвичай обходяться без будь-яких подальших посилань на шлях, пройдений об'єктом. Було виявлено, що граматичні форми стають доступними до використання у дітей від 3-х років. Якщо в граматиці бракує певного засобу, він зазвичай залишається не вираженим. Це стало ще одним важливим висновком нашого дослідження: якщо у мові не вистачає якогось граматичного засобу для позначення певної відмінності, наприклад, тривалості або локативного шляху, мовці можуть говорити про ці поняття, але вони зазвичай вирішують цього не робити. Ми майже не знайшли доказів механізму компенсації — намагання виразити відмінність, яка може бути доступною в граматиці інших мов, але вимагала б певної форми обходу в рідній мові. Це робить опанування першою мовою принципово відмінним від опанування другою мовою — коли для мовців здається цілком природним шукати варіантний засіб для вираження відмінностей, обов'язково відзначених граматикою їхньої рідної мови.

Приклади в (Ib) демонструють зовсім інший висновок: усі чотири описані мови мають граматичні засоби для вираження пасивного стану в порівнянні з активним станом, а також засоби побудови відносних речень для виконання подібних функцій дискурсу (наприклад, введення нових учасників у дискурс, означення або розміщення референтів, або продовження розповіді). Але ці інструменти демонструють різні моделі користування в мовах: для того, щоби представити стан терплячості, мовці, котрі використовують англійську чи іврит, зазвичай застосовують пасивні форми — це або синтаксичні пасиви, або щось на кшталт пасивних «get» в англійській мові, неакузативні чи пасивні прикметникові

морфологічні звороти в івриті. Наприклад, вони можуть сказати «*the dog got stuck in the jar*» (собака застряг у банці) або «*the boy got caught in the deer's antlers*» (хлопчик потрапив у роги оленя), але діти, які розмовляють іспанською та німецькою рідко використовують такі конструкції у своїх мовах, описуючи ці самі сцени. Причина полягає в тому, що мови відрізняються не лише формальною типологією, а й «типологією використання» (Слобін, 1989) та відносною функціональністю таких формально паралельних конструкцій, як пасивні або відносні (Берман, 1986а, Берман, 1990b). Подібні міркування також пояснюють, чому, наприклад, пасивні конструкції з'являються та закріплюються досить рано в мовах, серед яких маянська кіче (Пай та Поз, 1988) та сесото (Демут, 1989), та відносні речення в івриті та сесото в порівнянні з англійською та іншими європейськими мовами. Ці висновки не можна пояснити просто на підставі відносної формальної складності. Важливим фактором є те, як окремі граматичні конструкції взаємодіють з іншими засобами для вираження подібних функцій конкретною мовою. Іншими словами, структурної доступності даних формувань в граматиці недостатньо, щоби пояснити «продуктивність використання». Наскільки широко буде використовуватися форма і як скоро вона буде засвоєна залежить від її сприятливості, як способу для вираження даної функції цільовою мовою (Кларк і Берман, 1984).

Наше функціонально орієнтоване наративне дослідження також дало важливі підсумки щодо розвитку. Групи дітей у нашому дослідженні були дивовижно схожими між собою та водночас помітно відрізнялися одне від одного. В одному вимірі міжмовного порівняння 3-річні діти, які розмовляли івритом, розповідали власну версію історії, відмінну від історії англійських, німецьких чи іспанських дітей. Ізраїльтяни використовували морфологію для позначення роду й числа, а також відмінності між минулим і теперішнім часом у дієсловах без будь-яких аспектних позначок. Американські діти, навпаки, використовували багатий набір часток, щоб описати шляхи в просторі та прогресивні *-ing* форми, щоби позначити діяльність, як поточну. До того ж вони робили це із найбільш раннього віку з

досліджуваних — близько 3-х років. Але розповіді цих дітей дуже відрізнялися від розповідей дітей 5 або 9 років. І вони, своєю чергою, відрізнялися від дорослих (детально описано в Берман 1988h, а також див. Бамберг 1987). Далі розглядаються наслідки цих тенденцій розвитку.

Комплексний підхід до засвоєння мови та мовленнєвого розвитку

Належна модель розвитку буде застосовуватися до мов і дітей. Схематичне зображення можливої підмножини таких прогресій наведено в (2.1)–(2.6). Ця схема окреслює шлях опанування структури мови та її використання. Вона охоплює фактори, які суміжні з синтаксисом, морфологією, семантикою та пов'язаним дискурсом у рамках єдиної системи розвитку.

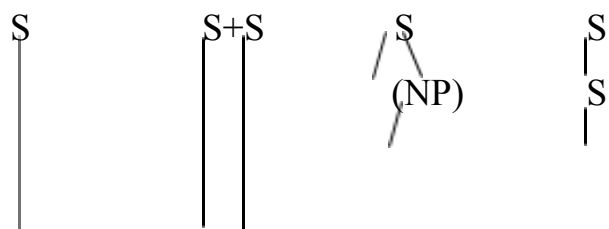
(2.1) Конструкція:

Висловлювання > Фраза > Координація > Підрядність > Номіналізація

(2.2) Синтаксичні позначки / Деформація структури простого речення:

Під. Дієс. Арг	Змінний	Анафора	або	Не узгоджується елізія
Маркування відмінку	Під. елізія	Арг елізія		Урівноважується
Час/Аспект	Не змінний	Послідовність часів		Узгоджується
Усталений порядок слів	Не змінний	Змінний		Змінний

(2.3) Семантичне наповнення (S=sentence=речення; P =proposition=словосполучення; NP=noun phrase=іменне словосполучення; VP=verb phrase=дієслівне словосполучення):



		S	NP
P	P, P	[P [P]]	[P [Nom]]

(2.4) Сфера застосування:

Відокремлене речення > Об'єднання суміжних речень > Розширений дискурс

(2.5) Тематична структура дискурсу:

Асоціативна зв'язність > Зчеплювання > Локальне вкладання > Глобальна узгодженість

(2.6) Фаза розвитку:

Дограматичне формулювання > Мовні структури та зв'язки > Тематично організований дискурс

Прогрес, викладений у (2.1) - (2.6), включає наступні вимоги. По-перше, як показано в (2.1), відбувається еволюція *типів конструкцій*. Опанування мови починається з *висловлювань*, які становлять початковий простір для вираження співвідношення між мовним змістом і мовною формою. На відміну від синтаксичних одиниць, серед яких словосполучення або речення, висловлювання — не «залежні від структури», вони не посилаються на граматичні такі зв'язки, як підмет або прямий додаток, і не вибудовуються з таких структурних одиниць, як NP або VP. Ранні висловлювання — це окремі лексичні одиниці або рядки слів. Потім ці лексичні одиниці поєднуються, і виникає синтаксична структура, що виражається морфо-синтаксичними маркуваннями, як у першій таблиці (2.2); вони виражають залежні від структури знання в таких областях, як узгодження дієслова з підметом та маркування відмінка. Далі суміжні речення об'єднуються спочатку за узгодженням, потім за допомогою різного роду підрядних конструкцій, які закінчуються похідними номіналізаціями. Приклад прогресії, наведеної в (2.2), наведено в (3) нижче, починаючи зі слова «вежа» — слова, яке зазвичай використовують маленькі ізраїльські діти під час гри з будівельними кубиками.

(3) а. окремі слова, напр. *вежа*

- b. поєднання слів, напр. *побудувати вежу; тут вежа*
- c. довгі речення, напр. *Я будую вежу; Це моя вежа*
- d. з'єднання, напр. *Це моя вежа, а не твоя; Я будую вежу і беру блоки*
- e. підпорядкування, напр. *Я будую вежу, бо хочу; Я можу розповісти тобі як будувати вежу*
- f. номіналізації, напр. *Будівництво вежі — це легко; Він відповідає за будівництво веж.*

Прогресія у (2.2) показує зниження ступеня прозорості того, як позначаються відносини між формою та значенням: прості речення зазвичай містять найбільш чітке, явне позначення граматичних відношень, позначення роду та відмінків, вказання часового аспекту тощо. Складніші синтаксичні конструкції демонструють дедалі більшу деформацію основної структури простого речення (наприклад, підмет-допоміжна інверсія з односкладними питальними реченнями порівнюється з вбудованими питаннями в англійській мові; різниця позиції дієслова в головному порівняно з підрядними реченнями в німецькій мові; або той факт, що дієслова вжиті в 3-ій особі упускають підмет в параметрі pro-drop (pronoun dropping), проте це не так в головних реченнях івриту).

Схематичний шлях у (2.3) свідчить про те, що в *семантичному* плані існує універсальний прогрес від нествердних висловлювань до простих стверджень, потім до об'єднання двох еквівалентних виразів через об'єднання або зіставлення, з подальшим підпорядкуванням одного висловлювання як підрядного або використання його як фонового поки, нарешті, під час номіналізації одна висловлювання не поглинеться настільки, що майже повністю втратить свої клаузальні властивості.

Водночас, в (2.4) та (2.5) можна спостерігати прогресію у побудові дискурсу: По-перше, дитячій мові бракує структурної зв'язності, а спосіб за допомогою якого вони зіставляють висловлювання зумовлений не текстовими асоціаціями. Та згодом діти вчаться «зчеплювати» спочатку висловлювання, а пізніше й речення.

Наступним кроком в розвитку мовлення слідує локальне вкладання суміжних речень, які пов'язані між собою граматичною підрядністю. А тоді на наступному етапі розвитку, коли володіння граматиною буде добре налагоджено, діти досягнуть тієї фази, коли зможуть вбудовувати цілі набори послідовно організованих навколо однієї теми висловлювань у більшій фрагменти дискурсу.

Твердження, викладені в (2.1)–(2.5), є лише орієнтовними, проте їх підтверджують докази отримані з досліджень про опанування івритом у ранньому дошкільному віці (Берман, у пресі), а також дітей від 3 років до 12 (Берман, 1988). Безумовно, такі концепції потребують додаткової перевірки з точки зору різних дітей та контекстів дискурсу властивих кожній мові. Можливо знадобиться ґрунтовний перегляд, аби пристосувати деталі описаних структур до інших мовних типів. Наприклад, це може бути потрібно для мов, яким властиве розміщення дієслова в кінці речень та/або для таких мов, як турецька, в якій підрядність та номіналізація тісно переплетені. Це жодним чином не скасовує загальну ідею даної роботи, метою якої було забезпечити розгорнуту основу для узагальнення на теми мовного розвитку, її структури та вмісту через парадигму використання мови дітьми та дорослими на різних етапах розвитку.

Прогрес мови до рідної мови

Прогресія, викладена у (2), узгоджується з більш загальною моделлю розвитку мови, яку я запропонувала (Берман, 1986а, 1986б, 1987). Спочатку мова дуже схильна до позамовної взаємодії, на рівні окремого висловлювання чи мовленнєвого акту, а згодом стає прив'язаною до граматики шляхом структурно-залежної фразової структури, сполучника та непрямого підрядного речення, поки врешті ці знання, пов'язані зі структурою, не реінтегруються в ширші рамки дискурсу, котрі, своєю чергою, обмежені факторами зв'язності тексту, тематичної узгодженості та правилами застосування.

Звідси висновок, що специфічні для мови фактори починають відігравати все більшу роль, в ході свого розвитку. Як показано в (2.6) і повторюється в (4.1), діти починають оволодіння мовою з поширених лінгвістичних понять, нейтральних до

будь-якої граматики. Розвиток мови відбувається від дограматичних основ, на тому етапі, коли дитячі інтерпретації ще не залежать від структури, до структурно обмежених знань і до відповідного застосування цих засобів та конструкцій для виконання вимог розширеного дискурсу та правил використання мови. Більше того, як зазначено в (4.2), така модель продовжується в дедалі більш вузькому напрямку, з точки зору лінгвістичної типології. Таким чином:

(4.1) Фаза:

Дограматична – Залежна від структури – Конвенція використання

(4.2) Область застосування:

Будь-яка мова – Тип(и) рідної мови – Рідна мова(и) – Тільки рідна мова

На початку діти мають змогу оволодіти будь-якою мовою. Згодом вони налаштовуються на певний тип мови і зрештою обмежуються власною конкретною мовою, котра стає для них рідною. Це поступове розширення та звуження варіантів, стосується різних сфер мовної структури: фонології, синтаксису та лексикону. Наприклад, у сфері фонології звуки, що видають немовлята не можна вважати мовленнєвими — це почасти лише плач та сигнали, що свідчать про вегетативне збудження. Коли немовлята переходять до лепету, звуки, які вони видають, стають все більш мовленнєвими за своєю формою. Потім, під кінець першого року вони починають відтворювати звуки, які є ближчими до того, що буде їхньою рідною мовою. Коли діти переходять у «типологічну» фазу, вони набувають здатність розрізняти мовні інтонації та з часом починають звучати дедалі виразніше англійською, івритом чи мовою сесото. Врешті, набір звуків рідної мови та її фонетична система вкорінюється настільки глибоко, що впливає або заважає звукам інших мов.

Прикладом із області синтаксису може слугувати формулювання запитань. Спочатку діти запитують лише за допомогою інтонації і так відбувається приблизно в усьому світі. Потім вони починають розрізняти універсальні категорії запитань, наприклад, з додаванням так чи ні до запитальних речень. Наступним

кроком вони переходять до типології своєї мови, яка може ставити питальні слова на початок речення або залишає їх «in situ» (з лат. «на місці»). В кінцевому результаті оволодіння цим процесом, діти будують їх відповідно до граматики власної мови. На цьому етапі формулювання запитань іншою мовою, котра послуговується іншими граматичними механізмами (наприклад, різні варіації зміни порядку слів), може викликати труднощі. Таким чином, дитина дедалі більше віддаляється від універсальних засад набуття мовної компетентності.

Насамкінець, у сфері словотворення, діти починають використовувати звичайні та нестандартні лексичні одиниці (наприклад, з дитячого садка тощо), згодом додаючи до свого базового лексикону нові терміни (від 2 років). Коли діти вперше починають це робити, вони приділяють увагу типам засобів, які їм найбільше подобаються. Наприклад, у мовленні англійських дітей було помічене додавання суфіксів до основ слів за допомогою конверсії або складних іменників (наприклад, «jammy» або «cake»), тоді як ізраїльські діти використовували афіксацію морфологічних шаблонів до приголосних коренів для створення нових дієслів та навіть іменників (Кларк і Берман, 1984; Берман, 1987). Врешті-решт дитяча манера користання словами демонструє умовність мови та з часом доповнюючи свої знання про граматичну структуру та усталений лексикон, їхня мова стає більш дорослою. Оскільки володіння рідною мовою розширюється, лінгвістичні можливості, доступні учням, звужуються до меж їхньої конкретної рідної мови, виключаючи те, що лежить за межами її діапазону.

Подібну тяглість можна припустити для інших аспектів знання мови та її мови. Під час сприятливого періоду для засвоєння рідної мови, учні стають все кращими її знавцями та користувачами. Але разом з цим, вони все більше обмежуються її особливостями, а отже, можливо, їм все важче даватиметься вивчення іншої мови.

ПРИМІТКИ

Це переглянута версія статті «Крослінгвістичні перспективи при опануванні першою мовою», представлена на конференції з прогресування та регресії в мові, Боткирка, Стокгольм, 13-16 серпня 1990 року. Я вдячна Кеннету Хілтенстаму та

Аке Вібергу з Університету Стокгольма за запрошення до участі в конференції, а також її членам за корисні коментарі та дискусії.

- 1) Більш детальні огляди крослінгвістичних досліджень L1 наведено в двох попередніх статтях, пов'язаних із оволодінням другою мовою (Берман, 1984) та більш загальною моделлю розвитку мови (Берман, 1986а). Інші актуальні дослідження, до яких я не мала доступу на той час: Бейтс і МакВінні (1989), Баурман (1985), Маратсос (1988), Рісполі (1990), Слобін (1985, 1990, 1991) та Ван Валін. (1990а). Базу даних про засвоєння десяти різних усних мов і ASL значно збагатила збірка Слобіна (1985), рецензована Вейстом (1989). Також я бачила попередні версії розділів, присвячених трьом іншим мовам, які будуть висвітлені в 3 і 4 томах тієї ж серії: Кіче Мая – Кліфтона Пая, Сесото – Кетрін Демут та Вальпірі – Едіт Бавін.
- 2) Основна ідея цієї моделі полягає в тому, що «форми стають міцнішими з кожним правильним представленням» (МакВінні, 1989:63). Таким чином, модель приділяє головну роль сигналам із введення, і зосереджується на очікуваннях, встановлених доступом до конкретних лексичних одиниць, в конкретних контекстах при онлайн-обробці мовного матеріалу. З точки зору крослінгвістики, мови, як зазначається, «помітно відрізняються за значенням, яке вони надають основним граматичним ознакам» (1989:72), таким як порядок слів, словозмінні маркери узгодження або іменники на означення істот.
- 3) Термін «бутстрепінг» спочатку використовувався Пінкером (1984) як метафора для опису семантичних основ синтаксичного набуття. Загалом, це означає механізм, який дає змогу дітям заглибитися в мовні системи, щоб мати можливість належати до них у абстрактних, залежних від структури умовах, яких вимагає як UG (універсальна граматики), так і граматики їхньої конкретної рідної мови.
- 4) Ван Валін представляє «конструктивістський» погляд на засвоєння мови, як на процес, у якому дитина конструює певну граматику на основі спільних

мовних універсалій. (Також зверніть увагу, що Слобін (1985) віддає більшу перевагу терміну «здатність до створення мови», аніж «апарату опанування мовою» Хомського) Таким чином, Ван Валін відкидає «адапційний» погляд на опанування, який він асоціює з Хомським та Пінкером, оскільки обидва вважають, що дитина засвоює виключно універсальну граматику, з якою стикається, а не активно конструює граматичну модель мови на основі ввідних даних.

Нещодавні відступи від оригінальної інтерпретації Хомського щодо «миттєвого» засвоєння мови в умовах планового дозрівання (зокрема, Борер і Векслер, 1987) зосереджені лише на спробі розрахунку, чому деяких систем введення відбувається пізніше порівняно з іншими. Незалежно від застосування сильної чи слабшої версії гіпотези дозрівання (Классен, 1992), опанування мовою все ще розглядають з точки зору «все або нічого», тобто, по суті, його можна вважати «миттєвим» для будь-якого заданого параметра або принципу граматики. При цьому описи обмежуються суто внутрішньограматичними інструментами та не враховують жодної більш загальної теорії розвитку — лінгвістичної, когнітивної, інтерактивної чи всіх разом.

- 5) В цьому заголовку я свідомо повторюю частину назви статті Слобіна (1987).
- 6) Для оглядів та посилань див. Берман, в пресі; МакВінні. 1989:64.
- 7) Це може бути передбачене для дітей, які опановують інші мови, що мають подібні типології щодо форми семантичної інформації, обов'язково або додатково закодованої в дієслові, як описано Талмі (1985).
- 8) Іншим прикладом, що застосовується до фонологічної, лексичної та граматичної областей опанування мовою, є особлива увага до приголосних, котра розвивається у дітей, які засвоюють семітську мову, позаяк її граматику передбачає чергування голосних, обмежене правилами, а лексика базується на розривних приголосних коренях (Берман, 1990а; Кларк і Берман, 1984).

ДОДАТОК 2

Глосарій до наукової статті Рут А.Берман «Крослінгвістичні перспективи при опануванні першої мови»

1. Endstate (англ. стан завершення) — це ситуація, в якій були успішно виконані всі необхідні фази. В статті найчастіше вживається для опису певного аспекту мови та позначає лінгвістичну компетенцію в процесі осягання напрямку. Термін перекладений, як «кінцевий стан», проте формулювання інколи було змінено згідно з контекстом.

Приклад:

A second motivation for crosslinguistic acquisition research is more strictly 'endstate' in orientation, and typically derives from a well-articulated model of the adult grammar.

Переклад:

Другою підставою для крослінгвістичних досліджень про оволодіння мовами стало уважне вивчення концепції «кінцевого стану», котре зазвичай відбувається, базуючись на прикладі добре сформульованої моделі граматики дорослої людини.

2. Bootstrapping — підхід, в якому для досягнення цілісного результату, застосовується поєднання наявних ресурсів. В лінгвістиці «бутстрепінг» пов'язаний з ідеєю універсальної граматики, що передбачає наявність у дитини вроджених знань мови. Термін походить від метафори С. Пінкера про шнурівку (внутрішні знання), яка підтягує весь черевик (оволодіння мовою). Тому створення еквіваленту базувалося не на локалізації, а на калькуванні терміну.

Приклад:

My view is that no single mechanism can account for all facets of the acquisition process. Rather, language acquisition is achieved by various routes, through multiple sources of bootstrapping.

Переклад:

На мою думку, жоден механізм не може врахувати усі аспекти процесу опанування мовою. Повноцінне засвоєння мови, радше, досягається різними шляхами, через безліч джерел бутстрепінга.

3. Government-Binding Theory — це теорія про синтаксис та граматику фразової структури за парадигмою трансформаційної граматики. Дана теорія не має відповідника назви в українській мові, тому для цілісного перекладу статті був утворений еквівалент «теорія управління та сполучення».

Приклад:

This applies to studies conducted within the framework of a current model of generative grammar — particularly Government-Binding Theory and, to some extent, also Lexical-Functional Grammar.

Переклад:

Це стосується досліджень проведених в рамках нинішньої моделі генеративної граматики зокрема теорії управління та сполучення і певною мірою лексико-функціональної граматики.

4. Role and Reference Grammar — це модель граматики, що поєднує в собі багато особливостей теорій функціональної граматики. Вона не має відповідника в українській мові, тому дотримуючись наближеності до оригіналу була сформована назва «рольова граматика покликання».

Приклад:

This is argued by Van Valin (1990), in his attempt to relate acquisition to the semantically motivated 'functional' model termed Role and Reference Grammar.

Переклад:

Це твердження наводить Ван Валін (1990) у своїй спробі пов'язати оволодіння мовою із семантично вмотивованою «функціональною» моделлю, яка називається «рольова граматика покликання».

5. Ad hoc (лат. до цього) — спеціальна модель створена для конкретного випадку.

6. Post hoc (лат. після цього) — модель створена після виявлення певного факту з оглядом на минуле.

Приклад:

Such models thus avoid the theoretically unsatisfying need to confine research to *post hoc* explanations at best, and to *ad hoc* descriptive statements at worst.

Переклад:

Таким чином, подібні моделі дозволяють уникнути теоретично незадовільної необхідності обмежувати дослідження ретроспективними поясненнями в кращому випадку і специфічними описовими звітами в гіршому випадку.

7. Pregrammar — використання мови із застосуванням граматичної структури до усвідомлення чи засвоєння граматики.

Приклад:

Language development proceeds from pregrammatical foundations, at a stage where the child's construals are not yet structure-dependent, to structurally constrained knowledge, and on to appropriate deployment of these devices and constructions to meet the needs of extended discourse and conventions of use.

Переклад:

Розвиток мови відбувається від дограматичних основ, на тому етапі, коли дитячі інтерпретації ще не залежать від структури, до структурно обмежених знань і до відповідного застосування цих засобів та конструкцій для виконання вимог розширеного дискурсу та правил використання мови.

8. Chaining (англ. зчеплювання) — створення незалежної від граматичної структури послідовності, що охоплює споріднені суміжні слова чи речення, або цілий дискурс.

Приклад:

To start with, children's language lacks structure-dependent connectivity, and the way they juxtapose utterances is motivated by non-text based associations; subsequently, children learn to 'chain' – first utterances and then clauses; and this

is followed by local embedding of adjacent clauses connected by grammatical subordination.

Переклад:

По-перше, дитячій мові бракує структурної зв'язності, а спосіб за допомогою якого вони зіставляють висловлювання зумовлений не текстовими асоціаціями. Та згодом діти вчаться «зчеплювати» спочатку висловлювання, а пізніше й речення. Наступним кроком в розвитку мовлення слідує локальне вкладання суміжних речень, які пов'язані між собою граматичною підрядністю.

9. Zero derivation — конверсія, засіб словотвору, що зберігає корінь слова.

Приклад:

For instance, English children will innovate by adding suffixes to word-stems, e.g. 'jammy' or 'taker,' by zero derivation, or by noun compounding, whereas Hebrew children will use affixation of morphological patterns to consonantal roots in creating new verbs and even nouns.

Переклад:

Наприклад, у мовленні англійських дітей було помічене додавання суфіксів до основ слів за допомогою конверсії або складних іменників (наприклад, «jammy» або «caker»), тоді як ізраїльські діти використовували афіксацію морфологічних шаблонів до приголосних коренів для створення нових дієслів та навіть іменників.

10. Maturational hypothesis (англ. гіпотеза дозрівання) — теорія про те, що деякі форми поведінки та процеси, враховуючи оволодіння мовою, закладені в організмі з народження, але не проявляються, поки не дозріють необхідні органи та нервова система.

Приклад:

Irrespective of whether one adopts a strong or weaker version of the maturational hypothesis (Clahsen, 1992), acquisition is still viewed as all-or-nothing, hence as basically instantaneous, for any given parameter or principle of the grammar.

Переклад:

Незалежно від застосування сильної чи слабшої версії гіпотези дозрівання (Классен, 1992), опанування мовою все ще розглядають з точки зору «все або нічого», тобто, по суті, його можна вважати «миттєвим» для будь-якого заданого параметра або принципу граматики.