



И. В. Соколова

sokolova.inna@yahoo.it

преподаватель русского языка

Университета Бари

Бари, Италия

Металингвистические способности и их проявление при раннем билингвизме

Металингвистическое знание, раннее металингвистическое развитие, металингвистические способности дошкольников, билингвизм, исполнительный контроль.

В статье описаны металингвистические способности дошкольников. Представлены посвященные этому вопросу исследования: книга «Металингвистическое знание ребенка» В.Е. Танмера, К. Пратта и М.Л. Эрримана, исследования С.Е. Бонне и Ж. Тамин-Гарде, тест на металингвистические способности ТАМ 1 (М.А. Пинто, Г. Кандилера). Рассматривается связь металингвистического знания с билингвизмом (Л. Балкан, Дж. Камминс, Т. Тешнер, Е. Биалисток): большие металингвистические способности и когнитивные преимущества билингвов, связанные с лучшим исполнительным контролем. Как индикаторы металингвистического развития анализируются спонтанные высказывания и рассуждения двуязычного ребенка 4–6 лет в условиях русско-итальянского билингвизма.

С 70-х гг. XX в. в области лингвистики появился интерес к формам поведения, которые указывают на способность к рефлексии над структурами языка и над его функционированием. Такая способность была определена различными терминами, отсылающими к концептуальным и эмпирическим отношениям. Речь идет о «металингвистической сноровке», «осознании» или, точнее, о «металингвистическом знании». Р. Якобсон [10: 197–203] относит ко вторичным функциям языка именно метаязыковую функцию как деятельность, заключающуюся в умении говорить о языке, принимая сам язык в качестве содержания. Э. Бенвенист дает следующее определение металингвистическим способностям: «...возможность подняться над языком, созерцать его, абстрагироваться от него, всего лишь используя язык в наших рассуждениях и наблюдениях» [13: 81]. Первая составная часть *мета* в прилагательном *металингвисти-*

ческий как раз и означает ‘переход к чему-либо другому’, к тому, что находится *вне, за пределами*, в измерении, идущем дальше практического использования языка.

Австралийские исследователи В.Е. Танмер, К. Пратт и М.Л. Эрриман, написавшие книгу «Металингвистическое знание ребенка», так определяют это знание: «...способность к рефлексии над и о манипуляциях со структурными особенностями вербального языка, использование языка как объекта мышления, в противоположность простому употреблению языковой системы для понимания и продуцирования фраз» [20: 148]. Думать металингвистически означает «замечать, что речевой поток, начинающийся акустическими сигналами и заканчивающийся значением, которое хочет передать говорящий, может быть оценен с рациональной точки зрения и взят как отдельный объект для анализа» [20: 2]. По мнению авторов книги, метаязык на равных входит в общую

категорию метапознания вместе с метапамятью, метавосприятием, метавниманием и социальным метапознанием и состоит, в свою очередь, из четырех составляющих: фонологического знания, знания структуры знака, знания структуры фразы и прагматического знания.

Танмер, Пратт и Эрриман делят знания на 2 типа: 1) интуитивное знание целей высказываний, которое мы можем наблюдать у детей, находящихся на начальных этапах языкового развития; 2) знание структурных особенностей высказываний, развитие которого не может происходить без закрепления некоторых базовых лексических и синтаксических структур и без появления метакогнитивного контроля, относящегося ко всем аспектам умственной деятельности.

Эмпирические исследования (М. Формизано, К. Понтекорво, К. Дзуккермально [16]) подтвердили, что спонтанное развитие процессов анализа, применяемое для устного языка, опережает и не зависит от обучения письму и чтению. Первой тренировочной площадкой для лингвистических знаний является устная речь, где упражняются начальные структурные действия.

Ребенок разрабатывает свой понятийный код соответствия графема – фонема немного раньше школьного обучения. Усвоение навыков чтения и письма не может считаться главным фактором развития металингвистических способностей, а лишь фактором консолидации и экспансии уже начавшихся метакогнитивных процессов.

М.А. Пинто, автор тестов на металингвистические способности детей, пишет: «В возрасте 4–6 лет дети делают впервые важный шаг от использования языка исключительно как средства общения к использованию его как объекта рефлексии. Таким образом, сами не осознавая того, они реализуют одну из внутренних особенностей вербальных языков, которую можно назвать способностью детей говорить о себе самих через себя самих. Используют язык-орудие для высказываний о языке-предмете» [17: 9].

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский видели в преодолении этого «номинального реализма», т.е. в смещении физического свойства

слова и физического свойства вещи, когда слово рассматривается как одно из свойств предмета наряду с другими его свойствами, важный этап в развитии когнитивно-лингвистической абстракции ребенка 5–6 лет [1: 76]. Речь идет именно о металингвистической абстракции, поскольку внутренняя артикуляция слова как единство означающего (формы) и означаемого (содержания) становится объектом анализа, составляющей мысли.

В 80-е гг. С. Бонне и Ж. Тамин-Гарде исследовали, наблюдая за детьми 2–6 лет, их определения, суждения, объяснения и высказывания, касающиеся языка [17: 9]. Они предложили 3 критерия, на основе которых можно говорить о металингвистической манере поведения детей 5–6 лет. Ребенок должен уметь: 1) отделять в словах форму от значения и подмечать сходство или различие слов; 2) правильно делить слова на слоги и морфемы; 3) отличать в словах объективные аспекты, связанные с принадлежностью слов к одному лингвистическому коду, используемому целым языковым сообществом, от индивидуальных и психологических варьирований.

Анализ тестов на металингвистические знания показывает качественное отличие среди групп детей, которые по различным причинам оказались в неодинаковых условиях языкового развития. Типичным является пример билингвизма.

Рассматривая связь металингвистического знания с общим когнитивным развитием ребенка, процессом обучения и двуязычием, В.Е. Танмер, К. Пратт и М.Л. Эрриман отмечают, что билингвизм оказывает положительное влияние на познавательное развитие ребенка и эффективность его обучения во многом благодаря тому, что в качестве промежуточной переменной, опосредующей такое влияние, выступает металингвистическое знание [7: 163].

Такие исследователи, как Л. Балкан [12], Дж. Камминс [15], М.А. Пинто, Р. Титоне, Т. Тешнер [18], Е. Биалисток [14] придерживаются мнения, что билингвы при прочих равных условиях обладают большими металингвистическими способностями. Тес-

тирование двуязычных детей показало, что билингвы, умеющие читать и писать на двух языках, добиваются лучших результатов во всех типах металингвистических заданий, в то время как двуязычные дети, владеющие лишь устной речью на втором языке, превосходят своих одноязычных сверстников только в заданиях, основанных на процессах контроля [14: 141–166]. Для итальянского языка существуют тесты на металингвистические способности ТАМ 1, ТАМ 2, ТАМ 3 [17: 7].

Некоторые способности двуязычных детей связаны с лучшим исполнительным контролем (*executive control*) или непровольным интеллектуальным контролем, который входит в состав метакогнитивного опыта наряду с другими различными структурами и который составляют «психические механизмы, отвечающие за оперативную регуляцию переработки информации на субсознательном уровне, действие которых проявляется в стратегиях распределения и фокусирования внимания, способности к неявному научению, возможности сдерживать неэффективные способы интеллектуального реагирования» [6: 152]. Исполнительный контроль – это способность ребенка оценивать свою деятельность и собственные стратегии, где под стратегией подразумевается одно или несколько правил, необходимых для решения проблемы и достаточно общих для их применения в различных ситуациях [11: 88]. Исполнительный контроль отвечает за внимание, концентрацию, подавление несущественной информации: так, билингвы с большей легкостью переходят от одного задания к другому, фокусируя внимание на важных деталях и пропуская менее значимые. Когнитивные преимущества билингвов проявляются в манере обдумывания и поведения в различных ситуациях, в способности разрешить конфликт, проанализировать сложную информацию и сформулировать гипотезу.

Тест на металингвистические способности ТАМ 1 (возраст 4–6 лет) [17] основывается на принципе равновесия Пиаже, для которого осознание рождается вместе с проблемой в момент конфликта. Выготский по

этому поводу пишет: «Потребность создает сознание... Нет затруднения – значит нет потребности, а следовательно, нет и сознания» [1: 65]. Чтобы противостоять напряжению, которое возникает из-за этого конфликта, идет поиск нового равновесия. Этот процесс может происходить тремя способами: 1) игнорирование проблемы; 2) осознание конфликта, поиск решения наугад, методом проб и ошибок; 3) нахождение способа разрешения конфликта. Металингвистические способности проявляются в умении уладить конфликт и найти равновесие.

Т. Тэшнер в книге «Солнце – женского рода», посвященной анализу билингвизма, пишет: «Употребление двух языков дает ребенку возможность понять каждый из них как вариант более общей системы, осознать состав и особенности лингвистических операций, стать социально более подвижным... Процесс речевого развития детей-билингвов весьма сложен, он определяется лингвистическим окружением, в котором растет ребенок, лингвистическими стратегиями его родителей, а также собственными действиями ребенка, направленными на различение в своей речи двух самостоятельных языковых систем» [7: 163]. Тэшнер подтверждает положение, что развитие речи у детей-билингвов по некоторым параметрам протекает аналогично развитию речи у детей, овладевающих одним языком. Этого же мнения придерживается А. Сораче: «...языковое развитие билингва проходит те же этапы и выявляет те же ошибки, что и одноязычное развитие детей» [19: 30].

Ниже будут приведены такие индикаторы металингвистического развития, как спонтанные высказывания и рассуждения двуязычного ребенка Кристины Статуто в возрасте 4–6 лет в условиях русско-итальянского билингвизма. Некоторые сведения о ребенке: девочка родилась и живет в Италии в смешанной семье. С детства родители говорили с ребенком каждый на своем языке: мать – на русском, отец – на итальянском. Девочка ежегодно приезжает в Россию на 1,5–2 месяца и полностью погружается в русскоязычную среду (общение с родственниками, друзьями, сверстниками, просмотр

детских телепередач, походы в театры и кино). Мать, хорошо владея итальянским языком, с детства обращается к дочке только на русском языке (соответственно у ребенка выработана привычка отвечать матери по-русски). После рождения сестры мать продолжает общаться с детьми на своем родном языке. Сестры разговаривают между собой в присутствии матери на русском языке, при отце переходят на итальянский (выбор единого лингвистического кода). Отец (знание русского языка на уровне понимания) с матерью разговаривают по-итальянски. Кристина с 11 мес. посещала ясли, с 3-х лет – детский сад (3–4 часа в день), где общение строилось исключительно на итальянском языке. Билингвизм ребенка характеризуется как ранний, естественный, сбалансированный (примерно равный запас слов на обоих языках). Компенсация ограниченной языковой среды происходит за счет общения с матерью, систематического чтения ей книг ребенку, прослушивания и просмотра аудио- и видеоматериалов на русском языке (мультфильмы, детские фильмы и передачи).

Н.И. Лепская определяет метаязыковую компетенцию как способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», претворяя «языковые факты в предмет речи» [4: 88].

Металингвистические способности проявляются, когда ребенок, отделяя форму в словах от значения, разделяя слово на части, проявляет рефлексю над его компонентами и выводит свою этимологию. Мать рассказывает дочке: «Собаку звали Трезор». «Что у него 3 глаза что ли? – удивляется Кристина и, показывая рукой на глаза, добавляет: «Вот у нас зоры» (5,4). Встретив во время чтения словосочетание *подзорная труба*, Кристина спросила: «Под и зорная, то есть под глазом, да?» (6,1). Ребенок безотчетно проанализировал сходство части *-зор-*, по его мнению, составного слова *Трезор* (фонетически *Тр[u]зор*) и прилагательного *подзорный* со словами *взор*, *зоркий*, правильно ассоциируя эти слова с глазом (зрением). Кристина: «Завтрак называется завтрак, потому что ты его делаешь завтра»

(5,6) (оба слова происходят от существительного *утро*: завтра – «за утром», «завтра утром»). Как отмечал А.Н. Гвоздев, «в детских этимологиях, несмотря на их наивность и ошибки, в основном мы имеем правильный метод морфологического анализа: в сравниваемых словах, наряду со звуковым сходством, устанавливается соответствующее сходство в значении» [2: 61]. Вот еще пример рассуждения ребенка о словах русского языка и попытка объяснить их происхождение. Мать рассказывает: «Твой прадедушка пропал без вести на войне». Кристина объясняет: «*Прадедушка* – это потому что он пропал» (5,5) (фонетически *пp[a]пал*). Далее следует развертывание мысли: «*Прабабушка* – потому что она пропала (*пp[a]пала*), т.е. умерла, а *правнучка* почему? Я же не пропала» (5,8). Распознавание аналогий между начальными буквами и звуками различных слов вместе с узнаванием и продуцированием рифмы (анализ финальных звуков) относится к метафонологическим способностям, являющимся составной частью металингвистической компетенции. Мать спела: «Сапоги мои того, пропускают аш два о!». Кристина сразу же переделала: «Острозубые не зря, пропускают букву Я!» и объяснила: «Например, у буквы М один зуб и она пропускает букву Я» (5,7).

На первый взгляд абсурдное высказывание ребенка о впечатлении от числительных, можно объяснить влиянием двойственного числа, которое существовало в древнерусском языке: «Два девочек и четыре мальчиков», – считает Кристина (4,10). «Нет, – говорит мать, – две девочки и четыре мальчика. Если бы было пять, то тогда пять девочек и пять мальчиков». «Нет, – утверждает Кристина, – если четыре мальчика, то это один мальчик и у него четыре головы!» Ребенок, разрывая сочетание *четыре мальчика*, являющееся с точки зрения современных синтаксических отношений неразложимым [9: 271], понимает его буквально: *четыре* + Р.п., ед.ч., *чьи? мальчика*. Р.п. в этом случае суживает свое применение до посессивности (принадлежности).

Двухязычный ребенок, опираясь на свое языковое чутье ищет правильную грамматическую форму: «Я победу... побужду... побужду тебя. Мам, как сказать?» (5,4). Рисует что-то и бормочет себе под нос: «Мальчик – котенок и девочка – котенок тоже. Котята все равно... Котенки» (5,4). Здесь нужно подчеркнуть сходство в проявлении языкового чутья, обычно свойственного детям-монолингвам.

Отсутствие у ср.р. семантической связи с полом влияет на размышления ребенка при объяснении рода существительного.

Мать: Стол – чей? Мой. Мужской род. Книга – чья? Моя. Женский род. Окно – чье? Мое – средний род.

Кристина: Средний род – это как?

Мать: Ну не мужской и не женский.

Кристина: Ну, значит, детский (5,10).

Комментарии ребенка отражают осознание грамматических норм, а также его стремление к «правильной» грамматике. Кристина поучает: «Говори *вскипело кофе*, а не *вскипел кофе!*» (5,8). Мать повторяет уже не раз рассказанную ребенку скороговорку: «Ехал грека через реку..., рак за руку грека цап». Но на этот раз дочка не согласна с матерью и поправляет ее: «Греку цап, а не Грека!». «Почему?» – интересуется мать. «Ну он же человек, поэтому Греку», – отвечает дочь (5,9).

Рефлексия над языком проявляется в следующих высказываниях, типичных для речи дошкольников. Например, создание слов по реально существующим в языке моделям:

– Выступает говоритель папа!

– Почему говоритель?

– Говорит и говорит, значит говоритель (5,4) (ср. *читать – читатель*).

Идет и поет: «Водитель... рулитель... это одно и то же...» (6,1).

Еще примеры: Бабушка задает вопрос: «Как называется кто обзывается?» Без промедления следует ответ: «Обзывучка» (5,6) (ср. *недоучка*). «Она возженчала?» (ср. *возмужала*). «Жук-кожеед и кровоед» (5,5) (ср. *жук-короед*). И в итальянском языке также: *sposamento* (по аналогии с *pagare* (*платить*) – *pagamento* (*плата*) – *sposare*

(*жениться*) – *sposamento* вместо *matrimonio* (*свадьба*); *trenista* (*авто* (*автомобиль*)) – *autista* (*шофер*), следовательно *treno* (*поезд*) – *trenista* вместо *macchinista* (*машинист*).

При интерпретации слова устанавливаются ассоциации, основанные на аналогии, причем основной, как и у одноязычных детей, является ассоциация по корню [8: 195].

Мать: На тебе самую сердцевинку арбуза.

Дочь: Почему сердцевинку, что там сердце что ли? (5,5)

Ребенок задумывается над словами, но несовпадение формальной и семантической структуры слова способствует неверному или неточному осмыслению производных слов: «Трусиха – почему *трус*?» (5,2). «Обостренным вниманием к формальной структуре слова» [8: 196] можно объяснить следующие языковые наблюдения ребенка: «Ты не заметила, что разговор говорится с вором? *Разго* и *вор*» (5,8). Мать что-то делает и напевает: «Что нам делать, как нам быть, как нам горю пособить?» Кристина: «А ты не заметила, что пособить – это *песика бить*?» (5,8) (фонетически *n[ʔ]c[a]бить*). «Я Кристина, а это – крисота!» (5,8). Как в российской, так и в западной онтолингвистике именно формальный уровень репрезентации языка связывают с металингвистической компетенцией [5].

Вместо «Служить!» крикнула собаке «Дружить!» (5,2). Неприятие с этических позиций инфинитива (в функции императива) *служить* и замена более понятным и подходящим для друга человека словом *дружить* в этом возрасте носит еще бессознательный характер. С этой же точки зрения оцениваются ребенком определенные нормы поведения. Мать прочитала Кристине басню «Стрекоза и муравей» и спрашивает:

Мать: Муравей хороший или плохой?

Кристина: Плохой, он стрекозу не пустил.

Мать: А стрекоза?

Кристина: Хорошая.

Мать: Почему?

Кристина: Потому что она в гости пришла! (4,0)

Тот факт, что двуязычный ребенок имеет для каждого предмета 2 названия, помогает ему рано разделять сторону выражения и сторону содержания в случаях несоответствия между величиной означающего (длиной символа-слова) и его референта (величиной предмета). Для одноязычного же ребенка иногда бывает трудно в этом возрасте анализировать классы означающего, его референта и означаемого, следуя параметру длина слова. Например, из двух слов *муравей* и *слон* он может выбрать неправильно «короткое» и «длинное» слово, ассоциируя длинное слово с крупным референтом и соответственно короткое с маленьким референтом.

Билингвы лучше монолингвов обладают способностью оперировать языковыми формами, заменять определенное слово на другое, заранее установленное, не обращая внимания на то, как это слово влияет на смысл фразы в целом. В известном примере Ж. Пиаже «луна / солнце» («Если заменить слово *луна* словом *солнце*, что вечером появится на небе?» (ответ: *солнце*) «Будет светло или темно?» (ответ: *темно*) билингвы лучше монолингвов поняли, что замена названия не несет за собой смены дня или ночи [14: 113–140]. Правильные ответы зависят от способности детей концентрировать внимание на форме, не отвлекаясь на смысл, который может быть обманчивым или неважным для решения данного задания. Преодоление «номинального реализма» можно проиллюстрировать следующим примером. Мать задает вопрос дочери: «Можно солнце назвать по-другому?». Кристина: «Можно. Свет. Светёшечко» (5,9). Здесь ответ ребенка направлен на попытку соединения плана выражения и плана содержания.

Сравнение двух языков дает ребенку-билингву возможность подмечать различия в культурных традициях стран. Прочитали сказку К. Чуковского «Краденое солнце». Послушала все до конца и замечает: «А почему дедушка медведь, а не папа?» (5,7). Подобный вопрос был задан и про Деда Мороза (ср. в русском языке *Дед Мороз*, в итальянском – *Babbo Natale*, дословно *Рождественский папа*). Обращаясь к сестренке: «Сейчас

свалишься и захнычешь на все лада (лады): по-французски, по-испански...» (6,0). Надо заметить, что девочка часто путешествует с родителями. Некоторые друзья и коллеги матери являются иностранцами-билингвами (англичане, французы, испанцы), говорящими на родном и итальянском языках. В связи с этим ребенок знает о существовании других языков и задает на эту тему вопросы. Семья собирается поехать в гости к друзьям-голландцам, Кристина спрашивает: «Мам, если мы поедem к Рулу, то как ты с ним будешь разговаривать?» (5,10).

Сопоставляя звукоподражательные слова, приходит к выводу: «Собака вовсе не *гав-гав* и не *бау-бау* (ит. *bau-bau*), собака *р-ав, р-ав*. А ворона не *кар-кар* и не *кра-кра* (ит. *сra-cra*), а *ар-ар*» (6,0). Смотрит фильм про мипуптов на русском языке, в котором зверька зовут Ромео (фонетически *R[a]мео*). Чувствуя неправильное произношение итальянских слов в русской речи, комментирует: «Рамео? Ромео! Какой-то еще Рамео! Что рамы продавает?» (ит. *Romeo*). В другой раз, слушая детскую песенку про Буратино спрашивает: «Почему поют Буратин[а], а не Буратин[о]?» (5,9) (ит. *burattino* – кукла, марионетка). «Ребенок на определенном этапе своего метаязыкового развития обнаруживает наличие в языке омонимов» [8: 223]. Билингв обнаруживает омоформы как в двух отдельно взятых языках (в русском): «Мам, смотри как странно: идем домой и домой. Ну, пол» (6,0), Кристина: «Дай мне писательную ручку». Мать: «Писательную? А какие еще по-твоему бывают?» Кристина: «Живые!» (5,9); (в итальянском языке): *telo* (*полотно*) и *te lo* (*do*) (*тебе это (дам)*), так и при сопоставлении языков (ребенок сравнил слова *casa* (*дом*) и *коза* (фонетически *k[a]zà*).

С.Н. Цейтлин пишет: «В основе детских инноваций лежат те же механизмы, что и в основе речевого творчества взрослых, только у взрослых оно связано с установкой на комический эффект, а у ребенка носит чаще всего бессознательный характер» [8: 195]:

Кристина: «Формула воды – H_2O , а формула еды?» (5,8). Поет: «Первая любовь – телевизарёв!» (5,6). Дочка задает вопрос:

«Что значит подчиняться?» Мать: «Делать то, что тебе говорят». Дочь: «А я думала, машина сломалась и надо подчиняться» (5,6). («немного чинить», ср. *подработать*). Кристина: «Где папа?» Мать: «Сидит за компьютером». Кристина: «Что сзади что ли?» (5,6).

Иногда ребенок, поддерживаемый взрослыми, осознанно включается в языковую игру, самостоятельно создавая игровую установку. Мать: «Откуда ты это знаешь?» Кристина: «Знаю! Я ночью научилась разговаривать с мозгами!» (6,0). В диалоге со взрослым такая установка часто выражается как «способ парадоксального переключения смысла высказывания собеседника при явном понимании этого смысла» [3: 59]. Слышна песенка из мультфильма: «Хорошо бродить по свету с теплым кроликом за пазухой...», Кристина, обращаясь к матери, лукаво: «Что с вареным что ли?» (6,1). Мать: «Закругляйся и в кровать!» Кристина: «Как округляться? Так?» – смеясь сворачивается в клубочек. Мать поет: «На бой кровавый...» Кристина добавляет: «С песней дырявой...» (6,1). Дочка: «Мам, знаешь зачем Золушке на балу перчатки?» Мать: «Зачем?» Дочка: «Чтобы ногти не ела» (6,0). В присутствии других билингов (владение одним и тем же кодом) языковая игра ребенка иногда может проявляться в преднамеренном смешивании двух языков. Слово *babbuscìe* [баббучче] (бабушки, домашние туфли) показалось Кристине забавным: «Как будто какие-то бабушки с кожурой» (смешение русского *бабы* и итальянского слова *bisce* [бучче] (*кожура*)).

Потребность в языковой игре возникает как «самостоятельный выбор ребенком способа речевого воздействия на собеседника» [3: 59], т.е. как осознанность интенции (намерения). Интуитивное понимание ребенком целей высказываний можно проиллюстрировать следующим примером. Отец с Кристиной одни в комнате. Слышен диалог:

Отец: Qualcosa è successo con il computer... Strano.

Кристина: Non ho fatto niente. Veramente.

Отец: Lo so. Non sto dicendo a te.

Кристина: A chi allora, al computer? (5,10)

Отец: Что-то с компьютером случилось, странно...

Кристина: Я не трогала, правда.

Отец: Я знаю что ты не трогала. Я не тебе говорю.

Кристина: А кому же тогда, компьютеру?

Соответствующая условиям общения реализация коммуникативного намерения говорящим входит в прагматический компонент языковой компетенции, который является смежным для языковой и мета-языковой компетенций. Однако, по мнению Е. Кларк, металингвистические способности – понятие более широкое, чем прагматическая компетенция, они охватывают не только правила коммуникативного взаимодействия, но и знание вариативности грамматического компонента высказывания в разных речевых актах [5]. Например, во время игры, при смене языка формы ед. и мн.ч. глагола правильно используются ребенком в соответствии с нормами речевого этикета, принятого в определенном языке: в итальянском обращение на «ты» и форма «Вы» при переходе на русский язык, в ситуациях вежливого обращения к взрослому собеседнику. Одинаковые высказывания ребенка на разных языках приобретают соответствующее каждому языку грамматическое оформление, различающееся сложностью построенных им фраз и длиной фразы. При передаче различных побуждений передаваемая на другой язык фраза, отражая только основной смысл высказывания, обычно укорачивается: Мать: «Иди скажи папе, чтобы шел есть». Кристина отцу: «Papa, mangiare!» (досл.: «Папа, есть!»).

Говоря о металингвистических способностях дошкольника, нельзя отрицать ни влияния на них повседневного общения, ни важной роли, которую сыграет школьное обучение в их устном и письменном проявлении в более позднем возрасте. Несомненно, с поступлением ребенка в школу спонтанное языковое продуцирование постепенно будет подчинено рефлексии над структурными и функциональными характеристиками языка. Но тот анализ слов, первое проявление которого С.Е. Бонне и

Ж. Тамин-Гарде видят около 5–6 лет, становится фундаментальным для умения парафразировать впоследствии любой тип текста, распознавать в нем синонимы, омонимы, схожие и различные по смыслу грамматические формы. Именно на этой способности – говорить о языке через сам язык, раскладывая его на основные составляющие и анализируя со стороны значения и формы,

начальная школа обоснует большую часть своих образовательных запросов. «Под каким бы углом зрения ни рассматривались разными авторами факторы, отвечающие за металингвистическое развитие и его отличие от обычного постижения языка ребенком, нет сомнения что оно имеет важное эволюционное и воспитательное значение» [17: 10].

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2001.
2. Гвоздев А.Н. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка // Детская речь: Хрестоматия. СПб., 1999.
3. Гридина Т.А. Мотивационная рефлексия как вид метаязыковой деятельности ребенка // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной научной конференции. СПб., 2004; www.iling.spb.ru/grammatikon/child/contence.html.
4. Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
5. Овчинникова И.Г. Что такое метаязыковая способность // Филолог. 2005. № 6; www.philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139.
6. Савин Е.Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии // Психология когнитивных процессов: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. Смоленск, 2008.
7. Стеценко А.П. Некоторые направления исследования языка в коммуникации в современной западной психологии (по материалам книг из серии «Язык и коммуникация») // Вопросы психологии. 1987. № 3.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.
9. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. М., 1941. Вып. I.
10. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975.
11. Albanese O. Metacognizione ed educazione. Milano, 1998.
12. Balkan L. Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles, 1970.
13. Benveniste É. Problèmes de linguistique générale 2. Paris, 1974 (trad. it.: Problemi di linguistica generale II. Milano, 1985).
14. Bialystok E. Language Processing in Bilingual Children. Cambridge University Press, 1991.
15. Cummins Jim, Swain M. Bilingualism in Education. N.Y., 1986.
16. Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. Guida alla lingua scritta. Roma, 1986.
17. Pinto M.A., Candilera G. La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-I. Test di abilità metalinguistiche n. 1: 4–6 anni. Manuale di istruzioni. Milano, 2000.
18. Pinto M.A., Taeschner T., Titone R. Second Language Teaching in Italian Education, in R. Johnstone, P. Edelembos (eds.) Researching Languages at Primary School. Some European Perspectives. London, 1996.
19. Sorace A. I vantaggi del bilinguismo nel cervello del bambino // Ventirighe. 2009. № 78.
20. Tunmer W.E., Pratt C, Herriman M.L. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984.

I.V. Sokolova

METALINGUISTIC CAPACITIES AND THEIR MANIFESTATION IN BILINGUAL CHILDREN

Metalinguistic awareness, initial metalinguistic development, metalinguistic competence in children, bilingualism, executive control.

The article shows how evident is metalinguistic competence in preschool children and it does so drawing from writings in this field such as “Metalinguistic awareness in children” by Tunmer W.E., Pratt C., Herriman M.L., research by Bonnet C., Tamine-Gardes J., test on metalinguistic ability TAM 1 by Pinto A.M. Relationship between metalinguistic awareness and bilingualism is here analyzed (studies by Balkan L., Cummins J., Teashner T., Bialystok E.): greater metalinguistic awareness in bilingual subjects, cognitive advantages tied to better executive control. At the end the article analyzes expressions, comments and spontaneous explanations in bilingual children between the age of 4 and 6 in a Russian-Italian bilingual situation as indicators of metalinguistic development.