

2018, No 1–2, 27–52

ЮЛИЯНА СТОЯНОВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

✉ julianastoyanova@yahoo.com

**ИНДИВИДУАЛНИ ВАРИАЦИИ В ЕЗИКОВОТО РАЗВИТИЕ:
БЪЛГАРИЯ, XXI ВЕК***Анотация*

Статията изследва индивидуалните вариации в овладяването на български език от монолингвални деца на възраст 1–3 години. Разглеждат се преди всичко разликите в скоростта на овладяване, според които децата се класифицират като ранни или като късни говорители. Съпоставят се данни от стандартите за ранно езиково развитие, разработени и апробирани върху голям брой български деца през пред 50-те години на миналия век от В. Манова-Томова и сътрудниците ѝ, със стандартите, съставени през новото столетие от интердисциплинарен изследователски екип, ръководен от М. Атанасова-Трифенова, в който е включена и авторката на тази статия. Обсъжда се дали и доколко разликите в скоростта на овладяване, заложили в стандартите от XX и от XXI в., може да се отдадат на методологията на събиране и апробиране на данните, или те са свързани със значими промени в начините на отглеждане на децата и на общуване с тях.

Ключови думи: овладяване на езика, индивидуални вариации по скорост и стил на овладяване, ранни срещу късни говорители, български стандарти за ранно детско развитие (от раждането до 3 години)

Статията е посветена на индивидуалните вариации в ранните стадии на овладяването на българския език (между 1- и 3-годишна възраст), като се отчитат преди всичко разликите в скоростта на овладяване, според които децата се класифицират като ранни или като късни говорители. В предишно монографично изследване ([8]) съм анализирала подробно въпроса за индивидуалните вариации върху емпиричен материал от отделни казуси – 5 лонгитудно¹ проследени и 2 еднократно изследвани български деца. Затова тук използвам напълно различен подход: съпоставям помежду им данните от стандартите за ранно езиково развитие, разработени и апробирани върху голям брой български деца през 50-те години на миналия век ([7]) и през новото столетие

¹ Терминът *лонгитуден* (българска адаптация на англоезичния термин *longitudinal*) се среща в българските литературни източници в няколко варианта: лонгитуден, лонгитудинален, лонжитюден и лонжитюдинален. Значението на термина е свързано с продължително (от няколко месеца до няколко години) наблюдение и регистриране на детското (езиково) развитие.

([1]). При тези съпоставки се опитвам да установя дали и доколко съществуващите разлики може да се отдадат на методологията на събиране и апробиране на данните, или са свързани с фактори в развитието на самите деца, като например значими промени в околната среда, начините на отглеждане на децата и на общуване с тях.

Текстът е разделен на 6 части. В първата част, със заглавие „Малко история“, се спирам на възникването и развитието на научната парадигма, обособила се в рамките на психолингвистиката, която изследва индивидуалните вариации в езиковото развитие на децата. Втората част, „Ранни срещу късни говорители“, дава информация относно дискуссионния характер на тези две понятия, отчитащи скоростта в езиковото развитие на децата. Третата част описва, въз основа на монографията на В. Манова-Томова „Психологическа диагностика на ранното детство“ ([7]), теоретико-методологичните и емпиричните основи на първите български стандарти за ранно детско езиково развитие, създадени през 50-те години на миналия век. Четвъртата част представя аналогична информация относно стандартите от ХХІ в., като за източници се използват ([1]) и ([2]) плюс собственият ми опит като участника в екипа, създал тези стандарти. Петата част, „Ранни срещу късни говорители: ХХ срещу ХХІ век?“, съпоставя конкретни данни относно скоростта на езиково развитие на българските деца между първата и края на третата им година, установени чрез стандартите от миналото и от съвременните стандарти. Последната, шеста част, съдържа дискусия за възможните обяснения на разликите (но и на общите тенденции) в развитието на българските деца в миналото и днес.

1. Малко история

Интересът към проблемите на овладяването на първия език в ранното детство има дълга история, но систематичното проучване на езиковата онтогенеза започва едва в края на ХІХ и началото на ХХ в. Натрупват се данни за няколко европейски езика, включително и за български. Заслуги за изследването на българския език в онтогенетичен план има един от основателите на Софийския университет и петкратен негов ректор, проф. Иван Георгов².

С обособяването на психолингвистиката като самостоятелна наука през 50-те години на ХХ в. овладяването на езика като обект на проучване получава нов тласък, но до началото на 70-те години е изцяло под

² Трудовете на проф. Иван Георгов в областта на онтогенезата на езика, макар и създадени преди обособяването на психолингвистиката като отделно научно направление, са актуални и до днес. Нещо повече, в студията си „Първите начала на езиковия израз за самосъзнанието у децата“ ([4]) той описва редица характеристики на индивидуалните вариации по стил на овладяването около 70 години преди появата на първите публикации на тази тема – на Нелсън ([27]) и Блум, Лайтбоун и Худ ([12]). За повече подробности относно приносите на Георгов вж. ([8]: 50–55).

знака на универсализма³. В този период изучаването на езиковата онтогенеза изхожда от предпоставката, че овладяването на естествените езици следва общи, универсални модели. Но независимо че основните търсения през 70-те години продължават да са насочени към установяване на повече или по-малко универсални процеси и механизми в овладяването на езика, натрупването на значим емпиричен материал, наред с атмосферата на толерантност към нови идеи, поставя *началото на проучванията на индивидуалните вариации в езиковата онтогенеза*.

В 1973 г. се появява класическата монография *First Language: The early Stages* („Първи език: Ранните стадии“, вж. [13]) на Роджър Браун, където авторът подробно описва ранното езиково развитие на три деца, овладяващи американски английски език⁴. Монографията очертава онова направление в парадигмата на индивидуалните вариации, което е познато като *вариране по скорост на овладяването*. Р. Браун установя, че Ева, едно от трите лонгитудно изследвани деца⁵, достига такова вербално развитие между 1;7 и 2;3⁶-годишна възраст, каквото при другите две изследвани деца, Адам и Сара, се наблюдава от 8 до 11 месеца по-късно: между 2;3 и 3;6–4;0 години. Последователността обаче, в която всяко от тези деца усвоява първите 14 граматични морфеми на английския език, се запазва константна ([13]: 274).

Приблизително по същото време се обособява и второ направление в парадигмата на индивидуалните вариации – т.нар. *вариране по стил*⁷ на овладяването.

Началото поставя публикацията на Катерин Нелсън от 1973 ([27]), в която се отбелязва, че изследваните от нея деца, овладяващи ан-

³ Универсализмът в нея е не само част от наследството на структурализма и на бихейвиористите; след 60-те години той получава нови подкрепления – във връзка с процъфтяването на генеративно-трансформационната теория и на теорията за преработка на информацията в психологията (вж. [14], [15], [16], [13], [29] и др.).

⁴ Роджър Браун организира и ръководи един от двата най-значими центъра за психолингвистични изследвания – този в Кеймбридж (Масачузетс). Трите деца, основно представени в монографията му от 1973 г., са изследвани в рамките на проект с участието на младите тогава Урсула Белуджи, Къртни Каздън и Колин Фрейзър – впоследствие едни от тай-известните лица в психолингвистиката на развитието.

⁵ Вж. бележка 1.

⁶ Означения от типа на 1;7, 2;3 и т.н. са общоприети в психолингвистиката. Цифрата преди знака точка и запетая (;) показва броя на годините, цифрата след нея – броя на месеците. Следователно 1;7 означава съответно 1 година и 7 месеца, 2;3 – две години и три месеца. Причината да се използва точка и запетая, а не десетична запетая, е, че годината има 12 месеца. Когато към тези означения се добавя и броят на дните в месеца (вариращи между 28 и 31), условното означение изглежда например така: 2;3;25 – две години, три месеца и 25 дни. По-нататък в статията възрастта на децата се дава или по описания начин, или според броя на месеците, или и по двата начина, напр. 30 месеца (2;6 години).

⁷ Значението на термина *стил* тук няма нищо общо с познатото ни значение в стилистиката, а е свързано със стратегиите на овладяване на езика.

глийски език, се различават по състава на ранния си активен речник (първите 50 думи). Докато при повечето от децата съществителните са над 60%, има и такива, в чиято речева продукция съществителните наброяват по-малко от 40%. За сметка на по-ограничения брой съществителни речникът на тези деца показва по-голямо лексикално-семантично разнообразие; в него може да се открият включително наречия и служебни думи – в изрази, съдържащи от гледна точка на езика на възрастните повече от една дума и използвани като рутинни фрази със социална функция, напр. „stop it“, „I want it“ или „I love you“. Тъй като децата към момента на натрупване на 50 думи в активния си речник се намират в еднословен стадий на развитие, употребата на по-дълги изказвания от типа на цитираните по-горе е ярък отличителен белег на индивидуално развитие. В проследената от Нелсън група обаче има и деца, при които нито една от двете тенденции не е ярко изразена.

Нелсън въвежда термините *референциален* и *експресивен* стил, за да назове описаните разлики: „референциалните“ деца натрупват в ранния си речник около или над 60% съществителни имена, докато при „експресивните“ деца съществителните не доминират, за сметка на предпочитание към по-голямо разнообразие на лексикално-граматическите класове, а в редица случаи и на по-дълги речеви последователности, включващи наизустени рутинни фрази.

Приблизително по същото време, през 1975 г., Блум, Лайтбоун и Худ [12] наблюдават индивидуални разлики, засягащи морфосинтактичната и комуникативно-прагматичната компетентност на изследваните от тях деца. Към особеностите на детския активен речник авторите добавят характеристики на ранните комбинации от думи, при които варира съотношението между съществителни и местоимения. Това изместване на акцента от лексика към граматика намира израз в термините, чрез които Блум, Лайтбоун и Худ назовават индивидуалните стратегии. Стилът, при който децата не използват местоимения, а двусловните им комбинации съдържат главно пълнозначни думи, напр. съществително плус съществително, е наречен *категоризиращ*, или *номинален*. Алтернативният стил е наречен *проминален*, тъй като при него *местоимение* или друга *функционална (служебна)* дума служи за устойчива опора, около която се сменят пълнозначни думи. Противопоставянето между *матетичен* и *прагматичен* стил на езиково развитие ([21]), както и между *аналитичен* и *гецалтен* стил ([28]) пък отправят към по-общи поведенчески или когнитивни стратегии (вж. обобщенията и дискусии в [10], по-нататъшното развитие на подхода в [19], както и търсене на нови подходи в [23]).

Наред с лингвистичните променливи, изследователите отбелязват и някои демографски (пол, първородност) и социални характеристики, които имат тенденция да корелират с индивидуалните вариации в овла-

द्याването на езика. Така, ако дадено дете е първородно в семейството, ако е момиче и родителите му са с относително висок социален статус, съществува голяма вероятност то да овладява (английски) език според референциалния стил.

За обяснение на индивидуалните вариации се търсят както социални и социопрагматични фактори (свързани например със стила на общуване на майката или лицето, което отглежда детето, с броя на комуникантите в обкръжението му, с темперамента на детето и т.н.), така и неврологични (предимно развитие на лявата или на дясната хемисфера; в рамките на лявата хемисфера – предимно развитие на зоната на Брока или зоната на Вернике), когнитивни (например аналитичен срещу холистичен стил в преработката на лингвистична информация) и интралингвистични (напр. езикова форма срещу езикова функция) (вж. [9], [10] и [25]).

Важно е да си дадем сметка, че индивидуалните вариации по скорост и по стил на овладяването маркират полюсите на континуум. Това означава, че повечето деца са само по-скоро ранни или по-скоро късни говорители, че са предимно „референциални“ или предимно „експресивни“, освен ако не се намират в някаква „средна зона“ (подробно изследване на индивидуалните вариации при овладяването на българския език вж. в [8]).

В литературата е разпространено мнението, че съществува права пропорционалност между употребата на съществителни имена и бързината на езиково развитие ([9]). Следователно референциалните деца, натрупващи голям брой съществителни в менталния си речник и склонни към свръхгенерализации на морфологични модели и синтактични правила в процеса на усвояването, се оказват по-често в групата на ранните говорители, докато склонността на експресивните деца да употребяват по-малко съществителни и да се придържат към синтактични „формули“, като ограничават свръхгенерализациите на граматическите правила и модели, често ги обрича на по-бавно развитие⁸. С други думи, тенденцията е ранните говорители да следват по-скоро референциален, а късните – по-скоро експресивен стил на развитие.

След 2000-ната година обхватът на изследване на индивидуалните вариации се разширява, като интересът на учените се прехвърля от индивидуалните разлики в овладяването на езика към разлики в преработката на езикова информация от носители на езика с напълно изградена лингвистична компетенция, а напоследък и към индивидуалните

⁸ Тази тенденция до голяма степен бе потвърдена от българските данни ([8]): децата, които се намират най-близо до „референциалния“ полюс, са ранни говорители, тези, които заемат „средишно“ място според изследваните маркери на стила на овладяване, са в междинна позиция и при противопоставянето по скорост на овладяване, докато детето, което следва по-скоро експресивен стил на развитие, спада към късните говорители.

вариации в преработката на извънезикова информация (вж. напр. критически преглед на тези нови тенденции у [17] и [23]).

В следващата част на тази глава се разглеждат някои основополагащи данни относно индивидуалните вариации по скорост на овладяването, които включват както общоприети, станали вече тривиални, характеристики на ранните и късните говорители, така и техни подлежащи на дискусия особености.

2. Ранни срещу късни говорители

При възникването си разграничението между ранни и късни говорители има ясни възрастови параметри. Приема се, че на възраст около 18 месеца (т.е. 1;6) ранните говорители са натрупали около 50 думи в активния си речник⁹, което им позволява да преминат от еднословни изказвания към първите си двусловни комбинации. Късните говорители постигат това около 6 до 12 месеца по-късно: те започват да продуцират първите си двусловни комбинации около или след 2-годишна възраст.

Тази дефиниция изглежда твърде категорична и еднозначна, за да бъде задоволителна. Но макар и доста общо формулирани, в нея разликите между ранни и късни говорители почиват върху значими теоретични постулати, които залягат в по-нататъшните изследвания. Такава е например тезата за връзката между лексикалното и граматическото развитие: натрупването на достатъчно думи в ранния речник води до появата на първите граматически структури. Отчитайки тази зависимост, през 80-те и 90-те години на миналия век Елизабет Бейтс заедно с група изследователи предприема проучване на индивидуалните вариации, като се опира не само върху лонгитудно проследени казуси ([9]), но и върху данните, получени посредством теста Макартър (с този тест – MacArthur Communicative Development Inventory – са изследвани 2 156 деца, овладяващи американски английски език, като подборът е балансиран демографски). Резултатите от това проучване позволяват *късните говорители* да бъдат дефинирани като деца, които в изходния момент на тестиране (съответно на възраст 8 или 16 месеца) според обема на речниковата си продукция попадат в най-ниските 10%, докато *ранните говорители* са деца, които на възраст между 11 и 21 месеца попадат според обема на лексикалната си продукция в най-високите 10% (вж. [32], [33], [10], [18], [19] и др.).

⁹ Активният (наречен още експресвен) речник включва думите, които детето използва в собствени изказвания (при речева продукция), а пасивният (наречен още рецептивен) речник – думите, които детето разбира, но все още не употребява. Обикновено в литературата се посочва, че до натрупването на първите 50 думи в активния речник пасивният речник е 2 до 3 пъти по-богат, т.е. съдържа между 100 и 150 думи. Това съотношение, както става ясно от по-нататъшното изложение, е доста приблизително и варира както между отделните деца, така и между различните възрастови периоди.

Проучванията на индивидуалните вариации, предприети от Бейтс и нейни сътрудници, показват освен това, че контингентът на *късните говорители* не е хомогенен. В него се разграничават три различни групи. В първата група попадат деца, които една година по-късно запазват ниските стойности на обема на активния си речник ([31]), като показват и по-ниски от средните стойности за пасивния си речник (включващ броя на думите, които детето разбира).

За втората група късни говорители е характерна твърде голямата дисоциация между обема на активния и на пасивния речник: тези деца изостават много повече в продукцията на думи, отколкото в разбирането на речникови единици. Такава дисоциация съществува при всички деца, но при тези късни говорители е доведена до крайност. Като се опират на развиващия се с нормална скорост пасивен речник, късните говорители от тази група успяват около година по-късно да достигнат връстниците си.

В третата група попадат деца, които една година след началното изследване имат забавено развитие на активния си речник и на средната (морфемна) дължина на изказванията си, но показват нормално синтактично развитие. Тяхното забавяне, коментират Бейтс, Дейл и Тал ([10]), е свързано по-скоро с ограничената им флуентност, която се отразява негативно върху дължината на изказванията им, отколкото с проблеми на синтактичната сложност (т.е. с разнообразието на използваните от тях морфосинтактични структури).

В сравнение с късните говорители децата, определяни като *ранни говорители*, показват предимството си едновременно и в продукцията, и в перцепцията на реч. При тези деца разликата между активния (експресивния) и пасивния (рецептивния) речник е значително редуцирана. В този смисъл ранните говорители могат да бъдат определени като деца, „казващи всичко, което знаят“ ([10]). В резултат на това даже и онези ранни говорители, чието разбиране на реч е в границите на средния обем за възрастта им, са с много по-високи стойности в продукцията на реч.

Натрупването на нов емпиричен материал, което тласка напред развитието на психолингвистичната теория и методология, показва колко недостатъчни са термините „ранен“ и „късен“ говорител за описание на индивидуалните вариации в скоростта на детското езиково развитие. Тази проблематика се разисква по-нататък в статията.

Преди това обаче е време да си зададем въпроса:

Защо е толкова важно изследването на индивидуалните вариации в езиковата онтогенеза? От една страна, то е от значение за научните теории, които имат за обект овладяването на езика и преработката на езикова информация: тези теории трябва да са в състояние да обяснят фактите на индивидуалното вариране ([23]). От друга страна, проучването на тези вариации се оказва важно за всекидневната практика: тази

на възпитателите в детски заведения, на учителите и логопедите, на лекарите, на родителите и в крайна сметка на цялото общество. Защото както представителите на учебните и здравните институции, така и родителите, и всички други, които се занимават с отглеждането и възпитанието на децата, имат нужда от повече или по-малко ясно зададени рамки, които да им помогнат при преценката дали детето се развива езиково според очакванията, или се отклонява тях. В крайна сметка стремежът на изследователите на езиковата онтогенеза (независимо дали е следван съзнателно или интуитивно) винаги е бил да очертаят такива рамки и да ги предоставят на обществото. За да отговорят на безкрайно сложната реалност на езиковото развитие обаче, зададените рамки неминуемо трябва да са съобразени с индивидуалните вариации в онтогенезата на езика.

Задача на по-нататъшното изложение е да се открият някои приложни аспекти на изследванията на езиковото развитие, залегнали в изработването на стандартите от миналото и от настоящото столетие.

3. Първите български стандарти за ранно детско езиково развитие

Вече бе споменато, че и представителите на редица институции, и лицата от семейното обкръжение на децата имат нужда от информация как и в какви възрастови граници трябва да протича овладяването на езика. За тази цел, въз основа на съществуващите научни изследвания, от една страна, и на опита, натрупан във всекидневната практика, от друга, в много страни на Европа и света се създават и утвърждават стандарти за ранно детско езиково развитие, които отразяват универсални тенденции наред с езиково специфични характеристики за дадената страна.

Създаването на такива стандарти у нас почива върху изследвания на 2000 деца от раждането им до 3-годишна възраст, предприето през 50-те години на XX в. Целта на изследванията е да се създадат параметри за оценка на развитието в младенческата възраст, като един от акцентите е тъкмо езиковото развитие. Ръководител и теоретик на този мащабен проект е д-р Василка Манова-Томова, а методиката за оценяване е разработена в Научноизследователския институт по педиатрия. Резултатите от това проучване са подробно представени в няколко публикации на В. Манова-Томова. Данните, които изнасям тук, са от монографията ѝ със заглавие „Психологическа диагностика на ранното детство“, издадена през 1974 г. ([7]), която съдържа основата на стандартите за ранно детско развитие, следвани от българските здравни и образователни институции до изработването на нови стандарти през новото хилядолетие.

Ще се спра по-подробно на теоретико-методологичната основа, залегнала в създаването на тези първи български стандарти.

В. Манова-Томова е добре запозната с европейската традиция в проучванията на детското развитие, така че при планирането на българското изследване се опира на водещите френско-, немско- и рускоезични публикации от областта на медицината, психологията и педагогиката (между тях са автори като Вилхелм и Клара Щерн, Ж. Пиаже, Виготски, Н. М. Щелованов и мн. др.). Литературната справка в монографията завършва до началото на 70-те години, т.е. преди установяването на научната парадигма на индивидуалните вариации, която бе накратко разгледана в предходните параграфи на тази статия. Интересно е, че В. Манова-Томова не споменава в монографията си студиите на Иван Георгов (вж. напр. [4], [5] и [6]), въпреки че до създаването на българските стандарти изследванията на този универсален гений на българската хуманитаристика¹⁰ остават не само основен, но и единствен източник на данни върху ранните стадии от овладяването на българския език.

Теоретичният увод в „Психологическа диагностика на ранното детство“ служи като основа за изработване на методика, позволяваща формулирането на *показатели за детското развитие*, които да бъдат проверени експериментално и приети като стандарти. Според определението на авторката показателите за развитие са „такива прояви, които са значими за хода на развитието“, т.е., те трябва, първо, да бъдат типични за даден възрастов период, второ, да интегрират и включват в себе си редица по-прости прояви, трето, да се разгръщат напълно в дадения период, а в следващия да отстъпват място на друга проява ([7]: 90). За илюстрация на казаното В. Манова-Томова привежда пример с показателя, формулиран като „Задава първи въпроси“, който трябва да бъде изпълнен в края на втората година (21–24 месеца). Този показател е отчетен като типична проява (среща се при по-голямата част от деца-та на тази възраст), интегрира по-прости прояви („говор с две думи“, т.е. употреба на двусловни съчетания) и подготвя поява на по-сложна проява в следващия период – показател „Задава разнообразни въпроси“ ([7]: 90). Методиката, използвана при създаването и апробирането на стандартите, е изработена въз основа тестове, използвани в Западна Европа и в Русия, както и на собствени наблюдения върху развитието на български деца през ранното детство ([7]: 91).

Показателите, включени в езиковата област на психологическата диагностика на българските деца, са апробирани върху 2000 деца на възраст от 1 месец до 3 години. Те са проведени между 1954–1956 г. и включват както наблюдения по време на посещението на педиатър, така и данни от родителите ([7]: 91). Важно е да се отбележи, че за все-

¹⁰ Тази характеристика на Иван Георгов не е пресилена. Неговите приноси са в областта на философията, психологията, политологията, историята, педагогиката и психолингвистиката на развитието (която по това време, на границата между XIX и XX в., все още не е била създадена). Нашата научна общност е в дълг към този учен.

ки един от възрастовите периоди е описана методологията на събиране на данните, като родителите не просто са отговаряли на въпроси, включени в предварително подготвени анкети, но и са получавали инструкции върху какво от речевото поведение на детето да обърнат внимание и даже какво да си записват.

Показателите за езиковото развитие на децата не са многобройни, а освен това са доста общи, но отразяват най-съществените моменти в ранните стадии на овладяването на езика: те обръщат внимание на разбирането (рецептивната реч) и продукцията (експресивната реч), задават очаквания за обема на речника и дължината на детските изказвания според броя на думите в изречението. Възлов показател за развитието след 2-годишна възраст е способността на детето да задава въпроси.

Ето как изглеждат по-конкретно очакваните постижения в ранното езиково развитие на българските деца:

Активният речник започва да се изгражда към края на първата година (между 11-ия и 13-ия месец). Показателят се смята за изпълнен, ако към 14-ия месец децата произнасят най-малко 4 (осмислени) думи (към тях не спадат звукоподражателните междуметия), напр. „мама, баба, папа, деде“ ([7]: 141). Пасивният речник не се коментира.

Само месец по-късно, т.е. на 1;3 години, се очаква активният речник да е нараснал на „10 и повече думи“. В. Манова-Томова подчертава, че в този период броят на думите в активния речник, които се използват в еднословни изречения, за да означат „възприеманите предмети и лица“, се увеличава бавно ([7]: 162). Изследователката споменава, че според такива авторитетни изследователи като Вилхелм и Клара Щерн например, еднословният период може да продължава по 4–5 месеца, но същевременно добавя: „нашите наблюдения са – твърде често се отбелязват случаи на приключване на говор с отделни думи до края на 15 месец“ ([7]: 162).

Пасивният речник отново не се коментира, но се смята, че децата трябва да разбират сложни инструкции: „две поръчки последователно по указание на възрастен“, които „трябва да се изпълнят безпогрешно“ ([7]: 167–168). Ето и примери за две такива „поръчки“: „На масата има кутия. Виждаш ли я? Иди извади топката от кутията и я постави на стола“; „Вземи куклата от леглото и я постави на масата“.

Към 18-ия месец (т.е. на възраст 1;6) вече се очакват първите двусловни комбинации.

Ето описанието на постиженията за този възрастов период: „Опитва се да свързва две думи в изречение“, напр. „бебе папа“; „мама там“ ([7]: 169–170). Този показател се смята за изпълнен, ако лицата от обкръжението на детето успеят да регистрират поне „две изречения от по две думи“ ([7]: 170).

Освен че началото на двусловните комбинации е ориентирано към ранните говорители, коментарите за състава на ранния речник сочат

към някои характеристики на референциалния стил, като например численото превъзходство на съществителните: „Глаголите са малко, затова често липсват“, но „съществителни винаги има“ ([7]: 169–170).

За следващия възрастов период, на 21 месеца (1;9), се отчита преди всичко нарастването на броя на думите в активния речник. То се изследва посредством назоваване на изображения на 20 конкретни обекта от обкръжението на детето, принадлежащи към различни семантични полета: играчки (балон, топка, кукла, кубчета), растения (ябълка, цвете, дърво), животни (мече, зайче), предмети, свързани с дома (къща, стълба, чешма), технически обекти (телефон, кола) и т.н. ([7]: 171–172).

Най-важният показател за следващата стъпка в езиковото развитие е формулиран като „Задава първи въпроси“. Изпълнението на този показател е заложено към 24-месечна възраст (2;0 години), въпреки че авторката прави уговорката, че в отделни случаи първите въпроси се появяват по-рано – на възраст 1;7–1;8. Тези първи въпроси съдържат въпросителни думи и са насочени към идентифициране на обект: („Какво е това?“) или на неговото местоположение („Къде е...?“). В монографията не е достатъчно ясно мотивирано защо появата на въпросителни изказвания е посочена като най-важната характеристика за този стадий на онтогенезата. Вярно е обаче, че задаването на въпроси от детето е значително постижение както във формално отношение (по своята структура въпросителните изречения са различни например от съобщителните и са по-сложни от тях), така и в комуникативно-прагматичен аспект (задавайки въпрос, децата поемат инициативата в процеса на комуникация).

Затова и по-нататъшното овладяване на въпросителни изказвания е водещ показател за следващия период на развитие – до 30 месеца (2;6 години). Авторката подчертава, че на възраст между 2;0 и 2;6 години броят, синтактичната структура и разнообразието от въпросителни изказвания се увеличава, а показателят се смята за изпълнен, ако към края на този възрастов срез лицата в обкръжението на детето могат да регистрират най-малко двукратно поставени въпроси със *защо* и *как* ([7]: 173).

Към тригодишна възраст (около 36 месеца) се очаква преминаване от диалогизиране към продуциране на свързана последователност от изречения. Показателят се смята за изпълнен, ако детето е в състояние да „разкаже или преразкаже нещо с 4–5 изречения от по 3 и повече думи“ ([7]: 174).

Както вече бе отбелязано, показателите са били подложени на апробация, т.е. на възрастова валидизация върху 2000 деца (статистически значима извадка), така че нямаме основание да се съмняваме в коректността на получените резултати и трябва да приемем, че заложените възрастови граници са били установени за по-голямата част от изследваните субекти.

Толкова по-интересно е да констатираме, *че тези възрастови граници на езиково развитие са ориентирани спрямо постиженията на ранните говорители!*

В монографията на д-р В. Манова-Томова никъде не откриваме каквито и да било коментари, че изпълнението на показателите за езиково развитие може да варира във времето. В продължение на няколко десетилетия, през които стандартите са били прилагани (например от педиатрите в детските консултации), се е смятало, че ако някое дете изостава спрямо възрастовите граници (*ориентирани спрямо ранните говорители!*), трябва да се обърне внимание на този факт и евентуално да се потърсят причините за изоставането.

Изкушаваме се да зададем въпроса: ако *повечето* деца (както и да тълкуваме количествено това понятие) са успявали да покриват стандартите за ранни говорители, какви са били възрастовите граници на развитие при *останалите* деца? За съжаление, на този въпрос няма как да отговорим постфактум.

Може обаче да потърсим причините, поради които групата на ранните говорители е била приета тогава за еталон на детското развитие. А те са сравнително ясни.

Приблизително до 80-те години на XX в. данните за ранната езикова онтогенеза почиват върху описанието на ограничен брой казуси. Това е съвсем логично, като се вземе под внимание, че проследяването на едно дете изисква месеци и даже години събиране на данни. Ако се обърнем към няколко от най-авторитетните публикации не само до 50-те години, но и няколко десетилетия след обособяването на психолингвистиката като самостоятелна наука, откриваме, че повечето от тях привеждат емпирични данни от наблюденията на две до пет деца. Ето няколко меродавни примера: В началото на XX в. изключително влиятелните немски педагози Вилхелм и Клара Щерн ([30]) базират изследванията си върху дневниците на своите *три деца*. Многобройните публикации на Иван Георгов, също от началото на XX в., почиват върху наблюдения на *двамата* му сина – Владо и Женья ([4], [5], [6]). В. Леополд в 1939 г. ([24]) изнася данни за развитието на едно дете – това е двуезичната му дъщеря. Гвоздев в 1961 г. ([3]) също описва развитието на едно дете – неговия син Женья. Тази традиция не прекъсва и след 50-те години. Монографията на Пол Флетчър от 1985 г. ([20]) е върху един казус; за едно дете става дума и в монографията на Е. Калтебахер от 1990 г. ([22]). Данните, въз основа на които се обособяват парадигмите на индивидуалните вариации по скорост ([13]) и по стил на овладяване ([12]), също включват ограничен брой казуси, съответно 3 (у Браун) и 4 (у Блум, Лайтбоун и Худ). Изключение съставя изследването на Катерин Нелсън ([27]), в което съставът на ранния речник (първите 50 думи) се дискутира въз основа на данни от 18 деца на възраст между 1 и 2 години.

Обобщенията върху единични казуси не са пречка за установяване както на сходни модели в овладяването на определен език, така и на универсални тенденции при междуезикови съпоставки. Създаването на стандарти за езиково развитие обаче има друга цел – да посочи на

обществото ориентири, към които да се придържат институциите и лицата, отговорни за отглеждането и възпитанието на децата. Затова стандартите се опират на установеното в науката, но преминават през възрастова валидизация, благодарения на която могат да изпълняват и прескриптивна функция: да посочат какви постижения се очакват от децата за определен възрастов период.

Но нека се върнем на въпроса, защо при определянето на възрастовите граници в етапите на ранната онтогенеза между изследователите се налага убеждението, че преобладава моделът на ранните говорители, а това убеждение пък заляга в основата на българските стандарти, следвани през последните няколко десетилетия.

Основната причина за това е, че казусите, представени в литературата, най-често са или децата на самите изследователи, или деца от семейства с добър социално-икономически статут, които получават много внимание и подкрепа в процеса на своето развитие. Освен това, за изследване се избират такива деца, които се отличават с обилна и ясно артикулирана продукция на реч, а това са по принцип ранните говорители, които следват референциалния стил на развитие.

Точно тези аргументи се дискутират от Бейтс, Дейл и Тал ([10]) във връзка с битуващото в литературата твърдение, че децата, следващи референциален стил на овладяване на езика, са много по-голям процент (90%) в сравнение с тези, следващи експресивен стил. Коментирайки това съотношение, авторите подчертават, че не е изключено то да е артефакт от двата фактора, споменати в предходния абзац: първо, от начина на събиране на емпиричния материал (всъщност повечето деца, които стават обект на изследване, са от горните слоеве на средната класа и едва напоследък се проявява интерес към деца от работнически семейства, или, както гласи англоезичният термин – от семейства с ниски доходи); и, второ, от по-високата степен на разбираемост на тяхната реч. Ако се елиминират посочените два фактора, накланящи везните в полза на „референциалните“ деца, твърдят Бейтс, Дейл и Тал, би могло да се окаже, че численото превъзходство на тези деца спрямо „експресивните“ не е така ясно изразено.

Следователно едва в края на миналото столетие натрупаните емпирични данни и техните интерпретации пораждат *основателни съмнения*, че езиковата онтогенеза – универсално, т.е. независимо от езиковата специфика! – се осъществява във възрастовите граници, зададени от ранните говорители (които при това показват тенденция да следват референциалния стил на овладяване на езика).

4. Български стандарти за ранно детско езиково развитие в XXI в.

Към края на първото десетилетие на XXI в. екип от психолози, medici, педагог и филолог под ръководството на доц. д-р Мария Атанасова-Трифенова в рамките на проект на Института за изследване на населението и човека (ИИНЧ) към Българската академия на науките и

с финансовата подкрепа на УНИЦЕФ разработи и апробира върху демографски балансирана извадка от 963 български деца нови стандарти за ранно детско развитие (от раждането до 3 години). Целта беше да се съберат и обобщят актуални данни за процесите на физическото, познавателното, социалното, емоционалното, езиковото и комуникативното развитие на децата у нас¹¹. Анализът на резултатите бе осъществен посредством статистическа процедура, съобразена с особеностите на политомните данни, а интерпретациите бяха съобразени със съвременните обяснителни модели на процесите и механизмите на детското развитие, зададени в психологията, медицината, психолингвистиката и педагогиката (вж. [1] и [2]). Като участник в екипа по създаването на стандартите имах задачата за съставя показатели за езиково и комуникативно развитие, които да отговарят на съвременните теоретико-методологични изисквания и на предишни (включително собствени) изследвания върху овладяването на български език.

Възрастовите интервали за развитие между 1- и 3-годишна възраст бяха зададени през 6 месеца (т.е. съответно към 12-ия, 18-ия, 24-тия, 30-ия и 36-ия месец). Статистическата процедура позволяваше да се определи, с вероятност над 50%, в кой възрастов период може да бъде постигнат определен показател.

Показателите, маркиращи постиженията за всяка област на развитие и във всяка възрастова група, бяха значително повече и по-детайлни, отколкото тези в стандартите, описани от Манова-Томова. Те даваха възможност за регистриране на вариации в по-широки възрастови граници, тъй като при възрастовата валидизация се очакваше в статистически репрезентативната извадка да попаднат както ранни, така и късни говорители. Затова някои от показателите бяха проверявани в два (по изключение даже в три) последователни възрастови интервала. Друга иновация в процедурата за събиране и интерпретиране на данните бе въвеждането на четиристепенна скала при отчитането на резултатите за повечето показатели във всички изследвани области на развитие. Това позволи реакциите на децата да се разглеждат значително по-диференцирано. Например при изследването на продуктивната реч в периода между 12 и 18 месеца на детето се задаваше въпросът *Какво прави мечето?*, като експериментаторът имитираше как плюшена играчка мече движи краката си, сякаш ходи. Четиристепенната скала на отчитане включваше следните възможности: 1. Липса на отговор; 2. Използване на указателен жест заедно с дейктични изрази средства *ето/ето го/това/ тук*; 3. Назоваване на деятеля (мечето), но

¹¹ Автори на частта за физическото развитие и здравето бяха Искра Янчева и Лазарина Ядкова, по социалното и емоционалното развитие работиха Мария Атанасова-Трифенова, която бе и ръководителка на екипа, и Надя Колчева, познавателното развитие бе поверено на Милена Мутафчиева, ученето – на Любослава Пенева, а езиковото и комуникативното развитие – на Юлияна Стоянова.

не и на действието; 4. Назоваване на действието с еднословно изказване (*ходи*) или с двусловно изречение: *Мечо ходи*.

Още едно предимство в процедурата на изследване бе отчитането на взаимодействията между различните области на развитие – например показатели, които имаха за цел да изследват познавателното, емоционалното или социалното развитие, същевременно даваха информация за езиковото и комуникативното развитие, както и обратното, при което резултатите се интерпретираха едновременно в две или повече области. Също така се вземаше предвид взаимодействието между рецептивната реч (разбирането) и продукцията на реч, както и взаимовръзката между отделните езикови равнища, въпреки че за всеки възрастов срез бяха предвидени показатели, които да регистрират поотделно лексикалното, граматическото (морфосинтактичното) и комуникативно-прагматичното развитие.

Независимо от описаните различия, между стандартите на Манова-Томова и новите стандарти, изработени от екипа на Атанасова-Трифенова, може да бъдат прокарани доста ясни паралели. Целта на по-нататъшната съпоставка е да се провери дали и доколко резултатите от новите стандарти потвърждават очакванията на предишните, според които мнозинството от българските деца се развиват във възрастовите рамки на ранните говорители. Данните за новите стандарти са цитирани от колективната монография, издадена от екипа на проекта (вж. Атанасова-Трифенова и кол. 2015, глава 5: „Езиково и комуникативно развитие на детето“).

5. Ранни срещу късни говорители: XX срещу XXI в.?

Както вече бе споменато по-горе, ранните говорители според традиционната дефиниция са деца, които на възраст около 18 месеца започват да преодоляват ограниченията на еднословните изказвания и преминават към двусловни, т.е. в речта им се появят комбинации от две думи. Ясно е при това, че в началото тези комбинации са доста ограничен брой и продължават да преобладават изказванията, съставени от една дума.

За да разполагат с лексикални единици за комбиниране в двусловни изказвания, между началото и средата на втората година децата трябва да са натрупали достатъчно думи в активния си речник (около 50).¹²

Възраст 13–18 месеца (1;1–1;6 години)

Количествените показатели за развитието на ранния речник у Манова-Томова са зададени по следния начин: към 14-ия месец се очаква обемът на активния речник да е минимум 4 думи (извън междуметия-

¹² Обикновено се смята, че ако броят на думите в активния речник е достигнал около 50, думите в пасивния са два пъти повече, т.е. към 100. Това съотношение по всяка вероятност варира доста значително. Както беше споменато по-горе в Част 2., за една от подгрупите на късните говорители е характерна твърде голямата дисоциация между обема на активния и на пасивния речник, въпреки че авторите не уточняват какво е съотношението между броя на активната и пасивната лексика (вж. ([31])).

та), към 15 – да нарасне на 10 думи. Обемът на активно употребяваните думи към 18-ия месец, когато според стандартите трябва да се появят първите двусловни комбинации, не се коментира, но не е трудно да си представим, че през трите месеца между 15-ия и 18-ия детският речник продължава да се увеличава. Към 18-ия месец (на 1;6 години) преодоляването на еднословния стадий трябва да се очаква масово. При това авторката отбелязва, че „твърде често“ е наблюдавала начало на двусловен период още към 15-ия месец, т.е. на 1;3 ([7]: 162).

Нека все пак си припомним, че критерият за настъпването на двусловния стадий при Манова-Томова е твърде минималистичен: достатъчно е в речта на детето да са регистрирани поне две двусловни изказвания, като тези изказвания обикновено са отбелязани от близките на детето, а не документираны от изследовател. Към тези особености в събирането на емпирични данни ще се върнем по-късно.

А ето как изглеждат резултатите от възрастовата валидизация за периода 13–18 месеца *при новите стандарти* (от XXI в.). Те показват, че децата покриват повечето от заложените показатели за *рецептивна реч (разбиране)*. Пасивният им речник свидетелства за значително разнообразие както от гледна точка на семантиката, така и на лексико-граматическите класове на съставлящите го думи: съществителни, назоваващи лица и обекти от близкото обкръжение, части на тялото, играчки; глаголи за обичайни действия и състояния (*ходя, спя*), за емоции (*обичам, смея се, плача*), първите прилагателни (*голям, малък*), някои видове местоимения (притежателни – *мой, твой*; въпросителни – *къде, кой, какво*) и т.н.

Трудно е да се изчисли точният брой на думите в пасивния речник на децата (не беше такава и целта на показателите в новите стандарти, а и всъщност нито една методология за определяне на думите в пасивния речник не позволява извличането на напълно надеждни резултати). Въпреки това въз основа на данните от изследването е ясно, че българските деца към края на възрастовия период (1;6) показват доста напреднали способности за разбиране на реч, които се изразяват в значителен за възрастта обем на рецептивния речник.

За да оценим по достойнство постиженията в този ранен етап от детското езиково развитие, важно е да си дадем сметка за един факт, който обикновено остава без внимание: овладяването на лексикални единици е неизменно обвързано с овладяването и на техни граматически характеристики. За да са в състояние да изолират, идентифицират и интерпретират думите от речта на обкръжаващите ги лица, децата трябва да разпознаят словоформите, с които тези думи са употребени, тъй като съществителните, глаголите, прилагателните, местоименията са изменяеми части на речта, които варират морфологически. Следователно заедно с овладяването на лексикални единици, децата започват да се ориентират и в техните морфологични характеристики. Даже и все още да не разграничават в достатъчна степен морфологичните

опозиции, те вече са в състояние да извличат инвариантното, общо за различните словоформи лексикално значение на думите, които съставят рецептивния (пасивния) им речник.

В същото време децата очевидно са натрупали и някакъв минимум от синтактична компетенция. Тя се доказва в експерименталните процедури, включващи въпроси и/или инструкции, които проверяват дали детето разбира дадена лексикална единица (например чрез посочване на референта ѝ). Ако детето успее да даде правилен отговор на въпроса или да изпълни инструкцията, това означава, че то разбира не само изследваната дума, но и (поне частично) граматическата структура на тестовото изречение (изречения).

Без да се пренебрегва тази очевидна взаимовръзка между овладяването на лексиката и граматиката, при изработването на новите стандарти бяха заложени също така отделни показатели, проверяващи граматическата компетенция на децата при разбирането на реч. За периода между 13 и 18 месеца се установи, че децата разбират въпросителни изречения с притежателни конструкции (*Къде ти е нослето? Къде са твоите обувки? Къде са обувките на мама/лелята и т.н.*), въпросителни изречения, изискващи информация за субекта или обекта в изречението (*Кой спи? Кого обичаш?*), за името на детето (*Как се казваш?*) или на други лица от обкръжението (*Как се казва...*). Особено сложно формулирани бяха някои от изреченията, изследващи познавателното и социалното развитие. Децата трябваше да отговорят например на косвен въпрос в изречение, включващо сравнение: *Покажи кой е като теб/прилича на теб* или да реагират на косвен въпрос, включен в сложно изречение с подчинено обстоятелствено за време (*Покажи какъв/каква ще станеш, като пораснеш?*), както и на подбудата за действие в последните два примера, изразена чрез императивни форми (*Покажи...*). Успешните реакции на децата бяха свидетелство за умението им да анализират и интерпретират тези сложни изреченски конструкции.

Сега да видим какви са резултатите от изпълнението на показателите, изследващи *продукцията на реч в новите стандарти*. За съжаление, тези резултати не подкрепят тезата на В. Манова-Томова, че мнозинството български деца попадат в групата на ранните говорители. За периода между 13 и 18 месеца продуктивната реч като цяло се оказва доста оскъдна, реализирана чрез еднословни изказвания и инцидентно произнесените холофрази. Нещо повече: според данните от възрастовата валидизация *даже и еднословните изказвания не са типични и честни реакции – вместо тях на тази възраст децата предпочитат невербалните отговори*. Не бе изпълнен даже показателят за самоназоваване със собственото (съкратено, „галено“) име или с аз (само 5,85% от децата са се самоназовавали по един от двата възможни начина), а на въпроса за името на майката най-честият отговор бе *мама*. В експерименталните процедури за извличане на изказвания, назоваващи дейст-

вия (*ходи, спи, смее се, плаче*), най-типични се оказаха невербалните отговори, като не беше регистриран нито един глагол.

Следователно можем да заключим, че според новите стандарти лингвистичната компетенция на децата в този период се опира преди всичко на перцепцията на реч. Ако отчитаме само разбирането, стигаме до заключението, че до средата на втората година децата са преминали през доста интензивно езиково развитие – те разполагат с пасивен речник, който (въпреки отсъствието на точни числа) едва ли отстъпва на този при ранните говорители, и притежават доста добре развита способност да извличат значения както от разнообразни по структура прости, така и от някои видове сложни съобщителни, въпросителни и побудителни изречения. Продукцията на реч обаче е доста оскъдна и не покрива очакванията, че повечето от децата са ранни говорители, които към 1;6 започват да преодоляват ограниченията на еднословните изказвания и преминават към двусловни съчетания. Нещо повече: според данните от възрастовата валидизация активният речник се оказва толкова беден, че в почти всички експериментални ситуации и контексти, които изискваха вербални реакции, децата заменяха очакваната вербална реакция с невербални средства – мимика и жестове (включително звукови жестове, като напр. имитиране на смях).

Възраст 19–24 месеца (1;7–2;0 години)

Според стандартите на В. Манова-Томова на възраст 24 месеца (2;0 години) децата трябва да започнат да задават въпроси. Това е всъщност единствият показател, който при старите стандарти трябва да бъде покрит за този период от детското езиково развитие. Формулиран е като: „Задава първи въпроси“ (*Какво е това?* и *Къде е...?*). Авторката прави уговорката, че в отделни случаи първите въпроси се появяват по-рано – на възраст 1;7–1;8. Емпиричното установяване на употребата на въпроси става отново с помощта на родителите (или други лица, отглеждащи детето).

Възможността децата да задават въпроси е заложена като показател и в *новите стандарти* – при изследването на комуникативно-прагматичното развитие. Тъй като в експерименталния набор от задачи за извличане на данни бе трудно да се зададе контекст, недвусмислено насочващ децата към произнасяне на въпросителни изречения, продукцията на такива изречения бе изследвана, както и в стандартите на Манова-Томова, чрез анкета с родителите (обгрижващите лица)¹³. Въз основа на анкетата бе установено, че до 90-ата седмица (т.е. към 1;9) децата не задават много въпроси (този отговор доминира по честота с 38%), но през последния месец от възрастовия период показателят е

¹³ Въпросите, използвани в анкетите, са дадени като приложение към [2]: „Въпросници за родителите“.

изпълнен за няколко типа въпроси с въпросителни думи: *какво, кой, къде, как*. Тези данни са в унисон с резултатите, изнесени от В. Манова-Томова, но при това дават по-детайлна информация, тъй като включват повече видове въпросителни думи.

В новите стандарти за този възрастов период бяха предвидени и други показатели, отчитащи езиковото развитие: показатели, свързани с попълването на активния (продуктивния) и пасивния (рецептивния) речник, както и с овладяването на граматиката, което намира израз в разбирането и продукцията на реч.

Данните от възрастовата валидизация на новите стандарти показват, че до края и на този възрастов период процентът на децата, при които са регистрирани двусловни (или по-дълги) комбинации, е доста нисък. Така например за едно от най-рано появяващите се двусловни съчетания – номинални групи от типа на *кака Дени, бате Боби* и др. под., броят на регистрираните реакции възлиза на 9,1%. Още по-ниски резултати се получиха за останалите показатели, които проверяваха продукцията на реч: въпросите за назоваване на обекти, действия и признаци извличаха, с малки изключения, *еднословни отговори*.¹⁴

И така, възрастовата валидизация на новите стандарти показва, че даже към 2-годишна възраст вербалната продукция на повечето деца е еднословна, което води до извода, че преодоляването на ограниченията на еднословните изказвания все още не е настъпило. По този показател децата не се вместили не само в групата на ранните говорители, но и в долната възрастова граница на късните говорители¹⁵.

Същевременно резултатите от възрастовата валидизация, предприета в рамките на новите стандарти, дадоха възможност граматическото развитие да бъде оценено по-детайлно. Независимо че повечето деца употребяваха само еднословни изказвания, тяхната вербална продукция показва, първо, че те разполагат с достатъчно развита синтактична компетенция, за да отговорят адекватно на въпроси за основните изреченски съставлящи (подлога, сказуемото и прякото допълнение; предикативното име и т.н.); и, второ, че в изказванията си те съумяват да прилагат своята (частично) изградена морфологична компетенция. Свидетелство за по-

¹⁴ Двусловните съчетания варират между 2,5% и 4,1%; по изключение малко по-висок процент е отбелязан за глагола *карам* – 8,3% от децата са го употребили в комбинация с други думи (напр. *Кара колело*).

¹⁵ Съществува обаче известна вероятност тези резултати да са занижени поради спецификата на процедурите за изследване. В рамките на тези процедури детските вербални реакции са част от диалози, в които отговорът с една дума (топик на изречението) е типичен не само за детската възраст, срв. „*Какъв е снегът, когато децата си играят без ръкавички?*“ – „*Студен*“; „*Какво прави гълъбчето?*“ – „*Лети*“ и т.н. Следователно би било възможно при по-дълго и внимателно проследяване на вербалното поведение на изследваните деца (особено в домашни условия) да се окаже, че много от тях биха покрили минималистичния критерий за поява на двусловни съчетания, предложен от Манова-Томова: поне две двусловни изказвания, записани от близките.

следното беше фактът, че в рамките на този възрастов период децата бяха преодолели прага за изпълнението на няколко граматически показателя, изискващи правилен избор на определени словоформи според контекста: например употребата на глаголи в четири различни словоформи от парадигмата на сегашно време (3 л. ед. ч. – *кара, лети, плува*; 3 л. мн. ч. – *игрят*, 1 л. ед. ч. – *обичам* и 1 л. мн. ч. – *гледаме/ играем/ говорим*) и избора на прилагателни в съответната форма за съгласуване по род с определяемите съществителни – *топла* (супа); *студен* (сняг)¹⁶.

Възраст 25–30 месеца (2;1–2;6 години)

Овладеяването на *разнообразни по структура и функция въпросителни изречения* е единственият показател, който В. Манова-Томова разглежда като характерен за възрастта 30 месеца, или 2;6 години ([7]: 172). Този показател бе включен и в новите стандарти, наред с редица други, изследващи речника и граматиката при разбирането и продукцията на реч.

При проверката на уменията за общуване се очакваше децата да разбират и сами да продуцират все повече типове речеви актове, изразени чрез разнообразни съобщителни, въпросителни и подбудителни изречения. Тъй като процедурите за извличане на данни, както и при изследване на предишния възрастов период, не предвиждаха специални контексти, в които децата да продуцират въпросителни или подбудителни изказвания, информация за овладяването на експресивната страна на тези речеви актове бе почерпена от родителите. Майката (лицето, което се грижи за детето) трябваше да съобщи какви въпроси най-често задава детето или какви теми за разговор предлага.

Според отговорите на майката (грижещия се за детето), прагът за продуциране на въпросителни изречения е доста ранен – малко след 2-годишна възраст, като почти половината от анкетираните (43,59%) твърдят, че децата задават множество и разнообразни въпроси. Така между постиженията, отразени в стандартите на Манова-Томова и в новите стандарти, няма разминаване по този показател.

За периода 2;1– 2;6 години се наблюдава голям напредък в развитието на експресивната реч: активният речник се попълва с нови думи, отразяващи нарасналия опит на децата при общуване с околната среда; децата употребяват думи от разнообразни лексико-граматически класове с увеличен брой словоформи (появяват се съществителни в множествено число, прилагателни и местоимения в различни форми за съгласуване, глаголни форми за основни глаголни времена: сегашно, минало свършено, минало неопределено и бъдеще и т.н.). Процентът на децата обаче, при които са регистрирани тези постижения, е доста нисък и варира за изброените морфологични структури: най-малък е той за глаголните форми.

¹⁶ Началото на изграждането на морфосинтактична компетенция се поставя още в предходния възрастов период (13–18 месеца), но се прилага все още само в рецептивната реч (разбирането на изказвания), както беше обсъдено по-горе.

Възрастовата валидизация на новите стандарти категорично показва, че в този период *прагът за преминаване от еднословни изказвания към двусловни и многословни е преодолян*. Това не означава, че двусловните изказвания изместват еднословните. Данните обаче недвусмислено сочат, че към средата на третата година над половината от децата са в състояние да употребяват изречения с базисната структура на простото двусъставно изречение *субект – глагол – обект*, макар че спецификата на българския език позволява подлогът да се изпуска, без това да нарушава граматическата правилност на изречението, например: (Майката) *чете приказка*, (Момичето) *кара количката/ вози куклата* и т.н.

С нарастването на дължината на продуцираните изказвания се проявява явлението, познато като телеграфна реч; то се състои в изпускането на служебните думи (предлози, частици и т.н.) и някои граматически морфеми (напр. глаголни префикси). От направените изследвания се налага изводът, че периодът 25–30 месеца е доминиран от телеграфно изпускане на предлози и други служебни думи, но през последните две-три седмици на 30-ия месец се наблюдава промяна, която е знак за постепенно преодоляване на телеграфния стадий.

Възраст 31–36 месеца (2;7–3;0 години)

Преминаването от диалогична към монологична реч е важна стъпка в детското развитие. Затова В. Манова-Томова включва този показател като единствено меродавен за постиженията на децата към 3-годишна възраст. Той се диагностицира отново от лицата, обгрижващи детето: те трябва да запишат 4–5 изречения от по 3 и повече думи, с които детето разказва или преразказва нещо ([7]: 174).

Подобен показател беше включен и в новите стандарти. Бяха изследвани възможностите на децата да възприемат приказки и други детски произведения. Към края на този възрастов период бе преодолян прагът за назоваване на заглавието на любима приказка, но само 2,44% от децата бяха в състояние да разкажат приказката частично или да обяснят защо им харесва.

Напредъкът в езиковото развитие бе регистриран чрез редица други показатели, чието изпълнение показва, че между 2;6 и 3-годишна възраст децата увеличават обема на пасивния и активния си речник с редица нови думи, включително такива с абстрактна семантика (като глаголи за психични дейности от типа на *мисля*, хипероними, думи за брой и количество и т.н.); разбират и продуцират все повече словформи като белег за овладяване на нови морфологични противопоставяния (напр. глаголни форми за бъдеще време, за аорист, имперфект и перфект), употребяват служебни думи (предлози и съюзи, частици), което означава постепенно преодоляване на телеграфния стадий, доминиращ в предходния възрастов период, разбират и (ограничено продуцират) няколко вида сложни изречения, изразяващи причинно-след-

ствени, дизюнктивни и др. връзки. За този шестмесечен период децата са развили и значителни умения за вербална комуникация; те участват активно в разговори с възрастния, а желанието им да общуват често е толкова настойчиво, че са готови да се намесят в разговора на другите.

6. Обсъждане на резултатите

Какво ни казват данните, сравняващи постиженията на децата според показателите на стандартите от XX и от XXI в.?

Най-сериозни разлики бяха установени във възрастта, на която децата преодоляват ограниченията на еднословния стадий. Докато по данните на В. Манова-Томова децата преминават към двусловни комбинации още към 1;6 или даже по-рано, така че може да бъдат причислени към ранните говорители, според новите стандарти този момент се очаква едва към средата на третата година – около 2;6-годишна възраст, т.е. децата на новото столетие трябва да бъдат недвусмислено причислени към късните говорители.

Ако приемем тези данни без резерви, би трябвало да признаем, че в рамките на три поколения (при условие, че времето между поколенията е около 20 години) българите са се превърнали от ранни в късни говорители.

Тъй като старите и новите стандарти използват различна методология за възрастово валидизиране на заложените в тях показатели (а освен това съществуват и значителни разлики в показателите, според които се оценява детското езиково развитие), бихме могли да подходим с известен скептицизъм, що се отнася до категоричното причисляване на поколението български деца от 50-те години към ранните говорители. В Част 5. по-горе обърнах внимание върху твърде минималистичния критерий, който В. Манова-Томова приема като доказателство за преодоляване на еднословния стадий: достатъчно е детето да е произнесло (поне) две двусловни изказвания, регистрирани от отглеждащото го лице. Въпреки това се налага да приемем факта, че мнозинството български деца през 50-те години започват да комбинират думи по-рано, отколкото това се установява за поколението след 2000 г.

Нека още веднъж обобщим характеристиките на това най-ново поколение. Типичните негови представители започват езиковото си развитие достатъчно рано, през първата половина на втората година (1;1-1;6) натрупват информация за езика на обкръжението си и поставят началото на своята лингвистична компетенция – речник и граматика, но са в състояние да я използват само пасивно, т.е. при разбирането на реч. Те са комуникативно адекватни, а данните от развитието им в останалите изследвани чрез стандартите области (познавателна, емоционална и социална) отговарят на изискванията за съответната възраст. Техните реакции обаче са предимно невербални, т.е. дисоциацията между рецептивния и продуктивния им речник е значителна. През следващите 6 месеца

те правят значителна крачка в езиковото си развитие: рецептивният им речник се обогатява с множество нови думи, продуктивният им също се развива, но все още не е достигнал критичния обем, който е нужен, за да се премине към двусловни комбинации. Техните адекватни еднословни отговори обаче позволяват да се заключи, че лингвистичната им компетенция значително надхвърля възможностите им за продукция на реч.

Прагът за продуциране на двусловни изказвания е преодолян едва след 2-годишна възраст (между 2;1 и 2;6 години): децата са в състояние да употребяват прости двусъставни изречения с основната за българския език структура (*субект*) – *глагол* – *обект* (факултативното експлициране на субекта в редица случаи е граматическа норма в българския език).

Изследвайки в продължение на една година късни говорители, Тал и кол. ([31]) обособяват в тях три подгрупи. Описанието на втората подгрупа доста точно отговаря на модела на езиково развитие, установен за мнозинството български деца според стандартите на XXI в. Най-съществената характеристика за тази подгрупа е твърде голямата дисоциация между обема на активния и на пасивния речник: тези деца изостават много повече в изричането на думи, отколкото в разбирането на речникови единици. Такава дисоциация съществува при всички деца, но при тези късни говорители е доведена до крайност – констатира авторите [31]. Тал и кол. стигат до извода, че тъй като пасивният речник при тези късни говорители се развива с нормална скорост, след около година те успяват да достигнат връстниците си (разбирай – (по-)ранните говорители). Това, което авторите не коментират, е, че менталният речник не съществува изолирано, не може да се развива извън граматиката.

Следователно по-точно би било да се обобщи, че моделът на развитие, който следват мнозинството български деца след 2000 г., включва натрупване на пасивни знания за лексиката, граматиката и прагматиката на езика на обкръжението в приблизително същите възрастови граници, които са характерни и за ранните говорители. На основата на тази езикова компетенция обаче децата развиват главно разбирането на реч, отлагайки продукцията с около 6 до 12 месеца. Това ни позволява да интерпретираме индивидуалните вариации в скоростта на развитие по следния начин: и ранните, и късните говорители започват интензивно да изграждат своята лингвистична компетенция още от първите седмици след раждането си, така че на възраст около една година разполагат с няколко десетки думи в менталния си речник, които те успяват да разбират в контекста и ситуацията на употребата им. Между 1;0 и 3-годишна възраст и ранните, и късните говорители изминават дълъг път на овладяване, така че в края на този период те разполагат с ментален речник от няколкостотин думи, принадлежащи към всички лексико-граматически класове, заедно с повечето от парадигмите им на вариация, както и със знания за основните синтактични модели на простото и сложното изречение. При това те научават достатъчно и за социопрагматичните осо-

бености при използването на езика за (всекидневна) комуникация. През първата половина на втората година обаче се очертават две стратегии на вербално поведение: някои деца успяват да използват натрупаната до момента лингвистична компетенция *само за разбирането на реч*, докато други развиват *и речевата продукция* в рамките на съответната за възрастта езикова компетенция. Така при ранните говорители дисоциацията между двете форми на езикова перформация – перцепцията на реч (разбирането) и продукцията на реч – е доста малка (нека си припомним коментара на Бейтс, Дейл и Тал, [10], че ранните говорители са деца, „казващи всичко, което знаят“). При късните говорители тази дисоциация нараства значително и достига своя апогей между 2;0- и 2;6-годишна възраст. До края на ранното детство обаче (3;0 години) тези деца компенсират по-бавното напредване в развитието на речевата си продукция и постигат определените за възрастта показатели.

Бихме ли могли да назовем някакви причини за разминаването във възрастовите граници, установени в стандартите от XX и от XXI в.? Струва ми се, че най-съществената причина е масовото навлизане на електронните медии в бита на българите след 2000 г. Докато децата на XX в. контактуваха само (или почти изключително) с реални лица от обкръжението си, децата на новия век са заобиколени от фиктивни *ютюб*-комуниканти – персонажи в безбройните забавни, пъстри, многоезични клипове и филмчета от смартфоните, таблетите, компютрите и цифровата телевизия. Родителите често даже не си дават сметка колко време децата им прекарват в този вид общуване¹⁷. Кое е толкова лошо при този вид комуникация? На първо място, тя е еднопосочна. При нея децата са в ролята на пасивни слушатели и не им се налага да реагират с продукция на реч. Второ, огромната част от филмчетата и клиповете в ютюб са на английски език и все по-често по улиците чувате как невръстни деца вмъкват в българските си изречения английски думи, особено свързани с названията на цветовете и на цифрите. За тази нова ситуация на (частичен) билингвизъм не е подготвено не само обществото ни, но и изследователите на езиковото развитие (които тепърва ще трябва да се занимаят с проучването на проблема). Да се надяваме, че обществото ни ще се справи успешно с това поредно предизвикателство.

Литература

- [1] – Атанасова-Трифенова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Яджова, Л., Мутафчиева, М., Колчева, Н. *Стандарти за развитие и учене в ранното*

¹⁷ В анкетите за родителите, с които се събираше допълнителна информация за езиковото развитие на децата, беше включен въпрос за това, колко често децата гледат телевизия, но не и колко често и колко дълго прекарват със смартфон или таблет в ръка, докато мама и татко са заети с нещо важно. Струва ми се обаче, че даже и да беше включен такъв въпрос, чрез него едва ли бихме извлекли задоволителни отговори.

-
- детство – от раждането до три години (Ред. Атанасова-Трифенова, М.). София, „Булвест 2000“, 2014, 182 с.
- [2] – Атанасова-Трифенова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Мутафчиева, М., Янчева, И. *Развитие и учене в ранното детство (възрастова валидизация на стандартите за развитие и учене от раждането до три години)*. София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, 258 с.
- [3] – Гвоздев, А. Н. *Формирование у ребенка грамматического строя русского языка*. Москва, „Наука“, 1961.
- [4] – Георгов, Иван. Първите начала на езиковия израз за самосъзнанието у децата. // *Периодическо списание на българското книжовно дружество*, т. XVII, София, 1905, св. 1–2, с. 31–94. (Студията е публикувана и на немски език: Georgov, I. A. Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern. // *Archive für gesamte Psychologie*, 5 (1905), S. 329–404).
- [5] – Георгов, Ив. А. Принос към граматичния развой на детския говор. В: *Годишник на Софийския университет*, София, 1905–1906, кн. 2.
- [6] – Георгов, Ив. А. Развой на детския говор. // *Периодическо списание на Българското книжовно дружество*, LXIX, 1908, с. 80–126, 253–279.
- [7] – Манова-Томова, В. *Психологическа диагностика на ранното детство*. София, „Народна просвета“, 1974.
- [8] – Стоянова, Ю. *Индивидуални вариации във вербалното развитие*. София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2009, 311 с.
- [9] – Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L. *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge, CUP, 1988.
- [10] – Bates, E., Dale, P. S., Thal, D. Individual Differences and Their Implications for Theories of Language Development. In: Fletcher, P., MacWhinney, B. (Eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford, Blackwell, 1995, pp. 96–151.
- [11] – Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., Hartung, J. Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. // *Journal of Child Language*, Vol. 21, No 1, pp. 85–124.
- [12] – Bloom, L., Lightbown, P., Hood, L. *Structure and Variation in Child Language*. Monographs of the Society for Research in Child Language Development, 40, 1975, Serial No 160.
- [13] – Brown, R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.
- [14] – Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague–Paris: Mouton, 1957.
- [15] – Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., 1965.
- [16] – Chomsky, N. *Language and Mind*. New York, 1968.
- [17] – Dabrowska, E. Individual differences in grammatical knowledge. In: Dabrowska, E., Divjak, D. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. De Gruyter, 2015, pp. 650–668.
- [18] – Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E., Paradise, J. L. Measurement Properties of the MacArthur Communicative Development Inventories of Ages One and Two Years. // *Child Development*, 2000, Vol. 71, No 2, pp. 310–322.

-
- [19] – Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J.S., Thal, D. Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. // *Child Development*, 2000, Vol. 71, No 2, pp. 323–328.
- [20] – Fletcher, P. *A Child's Learning of English*. Oxford, Blackwell, 1985.
- [21] – Halliday, M. A. K. Learning How to Mean. In: Lenneberg, E. H. Lenneberg, E. (Eds). *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*. New York, Academic Press, 1975, pp. 239–265.
- [22] – Kaltenbacher, E. *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen, Gunter Narr, 1990.
- [23] – Kidd, E., Donnelly, S., Christiansen, M. H. Individual Differences in Language Acquisition and Processing. // *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 22, Issue 2, 2018, pp. 154–169.
- [24] – Leopold, W. K. *Speech development of a bilingual child*. Evanston, Northwestern University Press, 1939.
- [25] – Lieven, E. V. M. Variation in a Crosslinguistic Context. In: Slobin D. I. (Ed.). *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, Volume 5: *Expanding the Contexts*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1997, pp. 135–197.
- [26] – Lieven, E. V. M., Pine, J. M., Barnes, H. D. Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. // *Journal of Child Language*, Vol. 19, No 1, 1992, pp. 287–310.
- [27] – Nelson, K. *Structure and Strategy in Learning to Talk*. Monographies in Social Research and Child Development, 1973, 38, serial No 149.
- [28] – Peters, A. M. Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? // *Language*, 1977, Vol. 53, pp. 60–131.
- [29] – Slobin, D. I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: C. A. Ferguson, D. I. Slobin (Eds.). *Studies of Child Language Development*. New York, 1973, pp. 175–208.
- [30] – Stern, C., Stern, W. *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1907 / 1975.
- [31] – Thal, D., Tobias, S., Morrison, D. Language and Gesture in Late Talkers: A One Year Follow-up. // *Journal of Speech and Hearing Research*, 1991, Vol. 34, pp. 604–612.
- [32] – Thal, D., Bates, E., Zappia, M. J., Oroz, M. Ties between lexical and grammatical development: Evidence from early-talkers. // *Journal of Child Language*, 1996, Vol. 23, pp. 349–368.
- [33] – Thal, D., Bates, E., Goodman, J., Jahn-Samilo, J. Continuity of language abilities: An exploratory study of late- and early-talking toddlers. // *Developmental Neuropsychology*, 1997, Vol. 13 (3), pp. 239–274.