

Научная статья
УДК 101.1:316:81'232 + 165.194
DOI: 10.18101/1994-0866-2026-1-30-43

Концептуальные аспекты исследований языкового онтогенеза: «освоение» или «усвоение» языка?

© **Вечернина Елена Владимировна**

orcid 0009-0005-6998-0312

аспирант,

Российский государственный гуманитарный университет

Россия, 125047, г. Москва, Миусская площадь, 6

e_vechernina@mail.ru

Аннотация. Для описания процесса языкового онтогенеза в теоретических и прикладных целях, как правило, используются два созвучных и потому, как кажется, равнозначных термина: «освоение языка» и «усвоение языка». Имеем ли мы дело с различными понятиями или это синонимы? И если они не синонимичны и не взаимозаменяемы, то чем обусловлен выбор того или иного? Нет ли концептуальных оснований (осознанных или подсудных) за этим выбором? В статье предпринята попытка ответить на эти вопросы, обратив внимание на частотность вхождений и контексты употребления данных словосочетаний, установив соответствие психолингвистических подходов (от ранних к современным) и обратившись к их историко-философским прецедентам (классическим эпистемическим дихотомиям и современным социально-философским трактовкам онтогенеза).

Ключевые слова: детская речь, усвоение языка ребенком, освоение языка ребенком, речевой онтогенез, языковой онтогенез, социальная философия, конструктивизм, онтолингвистика, Мерло-Понти, эпистемологические парадигмы.

Для цитирования

Вечернина Е. В. Концептуальные аспекты исследований языкового онтогенеза: «освоение» или «усвоение» языка // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2026. Вып. 2. С. 30–43.

Введение

В теоретических исследованиях детской речи в России многие термины и словосочетания часто используются как взаимозаменяемые, например, «теория детской речи», «языковой / речевой онтогенез», «становление языковой способности». Тогда как строго зафиксированных терминов не так много. Тем не менее «язык» и «речь» — это различные слова, термины и понятия. С того момента, как это разграничение вошло в лингвистику, прошло уже более ста лет¹, однако значимость этого события все еще трудно переоценить.

На данный момент в русскоязычном пространстве теории детской речи процесс языкового онтогенеза представлен терминами «освоение» и «усвоение» языка. Они

¹ Введены Ф. де Соссюром в «Курсе общей лингвистики» (1916 г.) [42].

в основном используются синонимично и взаимозаменяемо, однако, как замечают некоторые исследователи, наметилась тенденция к их разграничению [45, с. 13]. Как известно, выбор терминов связан с выбором уровня описания и перспективы, что также может влиять на интерпретацию данных и разработку теорий.

Для того чтобы уточнить значение терминов «освоение» и «усвоение» языка, попробуем очертить проблемную область соответствующих им понятий. Сперва взглянем на их общие значения и частоту использования согласно НКРЯ¹. Затем рассмотрим значение данных терминов в научном обороте: под ними прежде всего понимается становление языковой способности в детстве. Рассмотрим основные подходы к пониманию проблемы языкового онтогенеза в психолингвистике. Это позволит перейти к рассмотрению оснований данных подходов в философии. Надеемся, что результатом данного упрощенного интегративного обзора будет возможность обоснованно уточнить существенность различия данных терминов с концептуальной точки зрения.

I Общие значения

Оба данных термина соответствуют одному, зафиксированному в английском и французском языках: *language acquisition / l'acquisition du langage* (нем. *Der Spracherwerb oder die Sprachbildung*). “Acquire” / “Acquirer” (от лат. “quest” — овладеть, приобрести). Наиболее близким переводом здесь было бы «овладение языком». Однако в русскоязычном научном контексте ребенок «осваивает» или «усваивает» язык. Начнем с области общеупотребительного значения понятий «освоение» и «усвоение». Есть ли различия?

1. «Освоение языка — это приобретение языковой и коммуникативной компетенции в процессе усвоения или изучения языка(ов)» [41]. «Усвоенный язык — язык, усвоенный индивидом естественным путем... противопоставлен выученному языку, изученному в процессе специального обучения (с преподавателем в школе и т. п.)» [44]. В большинстве словарей эти термины даны как синонимичные, взаимозаменяемые, «освоение языка» шире по значению и может включать в себя «усвоение языка»; «усвоение языка» имеет меньше примеров в словарях и более узкую научную направленность (прил.).

2. Попробуем взглянуть на общую статистику употребления этих слов, например, в Национальном корпусе русского языка:

а) словосочетание «усвоение языка» используется чаще, чем «освоение языка»: 68 примеров в 50 текстах / 44 примера в 30 текстах (полные сравнительные данные НКРЯ в приложении);

б) однако слово «освоение» чаще используется и шире по значению (5566 примеров). Чаще всего встречается словосочетание освоение космоса (388), затем освоение пространства (139) и месторождения (135). Частота использования по области образования — 106. Слово «усвоение» используется реже (2029 примеров), но чаще используется в сфере образования (119). Чаще всего встречается «усвоение знания» (81), затем «усвоение материала» (45);

¹ Национальный корпус русского языка, 2003–2026. Содержит русскоязычные тексты общим объемом около 2 млрд слов. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.02.2026).

в) согласно графику частотности использования по годам: «усвоение языка» имеет более раннюю историю (1841–2020), тогда как «освоение языка» чаще используется к 2000-м гг. (1937–2022).

Таким образом, в естественном языке понятия «освоение языка» и «усвоение языка» близки по значению и преимущественно используются как синонимичные и взаимозаменяемые; оба понятия противопоставляются сознательному изучению языка (обычно второго). «Освоение языка» шире по значению и может включать в себя «усвоение языка». Кроме того, можно выделить следующие компоненты их значений. «Освоение языка» включает как сам процесс обучения (усвоение единиц и элементов языка, правил их использования, что относится к области знания), так и результат — способность практически пользоваться языком (что относится к области умения); это не только пассивное «усвоение готового знания, информации», но и активное освоение «новой территории» в пространстве и времени: практическое применение, а также преобразование языка под себя. Усвоить — (может включать оттенок) готовое, уже созданное, освоить — (может включать оттенок) открыть новое. По данным НКРЯ, «усвоение языка» также чаще используется в науке, это более ранний термин, чаще используется в советский период. Его значение коррелирует с советской академической традицией и так называемой традицией «интеллектуализма» в науке, тогда как «освоение языка» имеет более широкий смысл и чаще используется в настоящее время (ближе к 2000-м гг.).

Как мы увидели, «усвоение языка» в научном обороте встречается чаще. Однако некоторые исследователи все же предпочитают другой термин. Так, С. Н. Цейтлин использует термин освоение языка, отмечая, что «в последнее время наметилась тенденция к следующему разделению терминов “освоить” и “усвоить” и соответствующих отглагольных существительных: освоить — значит сделать собственным достоянием без специального целенаправленного обучения, усвоить — при участии последнего. Однако часто эти термины употребляются и как равнозначные» [45, с. 13]. Как именно понимаются процессы овладения языком в научном обороте?

II Освоение/усвоение языка в психолингвистике: основные подходы к проблеме онтогенеза

Термины «освоение» и «усвоение» языка в научном обороте прежде всего относятся к психолингвистическим теориям, объясняющим то, как ребенок овладевает родным языком в естественных условиях. С развитием психолингвистики радикальная строгость первых ее теорий уступила место более интегративным и междисциплинарным подходам [11]. Тем не менее все они обусловили становление теории детской речи. Далее кратко представим их, условно и обобщенно разделив на ранние и современные подходы, что позволит увидеть их основные различия и так же условно и обобщенно обозначить их социально-философские и эпистемологические основания.

Основные ранние подходы к проблеме онтогенеза

1. Бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б. Ф. Скиннер). Этот подход трактует овладение языком как результат научения посредством подражания, подкрепления и

формирования условных реакций (теория научения). Язык понимается как совокупность наблюдаемых вербальных реакций и привычек, формируемых в результате внешних стимулов [23].

2. Нативизм (Н. Хомский). Овладение языком в кратчайшие сроки в первые годы жизни можно объяснить, только допустив у ребенка биологически обусловленную способность к языку: ребенок рождается с механизмом усвоения языка, который позволяет ему овладевать языковыми структурами на основе ограниченного и разрозненного языкового материала, поступающего извне [5]. К этому же направлению можно отнести теорию рекапитуляции (языковой онтогенез и развитие ребенка — это сжатое повторение филогенеза или эволюции человека).

3. Когнитивная теория (Ж. Пиаже). Становление языка зависит от когнитивного развития ребенка. Языковые структуры конструируются по мере общего когнитивного развития ребенка и его взаимодействия с окружающей средой. Ребенок может выражать в языке только то, что позволяет ему уровень его когнитивного развития, идущего от конкретного к абстрактному, от эгоцентрической речи к социализированной, от аутистического мышления к логическому [21].

4. Социокультурный подход (Л. С. Выготский). Социокультурная теория подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в формировании речи [29]. Биологический и когнитивный факторы — одни из условий становления языка. Мышление и речь развиваются соразмерно общему развитию психики и взаимно обуславливают друг друга. Но источник языковой способности — социальный, а не когнитивный. Природные задатки реализуются только во взаимодействии с другими через предметную деятельность и получение индивидуального жизненного опыта в конкретных социально-исторических условиях.

Это основные значимые, но не единственные направления, определившие развитие теории детской речи. Далее кратко и обобщенно рассмотрим основные современные тенденции.

Современные исследования

Под более современными исследованиями будем условно понимать период с середины 1970-х гг. по настоящее время, то есть начиная с «психолингвистики третьего поколения» по А. А. Леонтьеву [35] (условность этой периодизации видна уже потому, что сам он к этому периоду также относит и Л. С. Выготского), и ориентироваться на типологию современных исследований Дж. Глисона и Н. Б. Ратнера [16]. Они выделяют когнитивные, социальные и основанные на практическом употреблении теории (*usage-based, gesture theories*).

Когнитивные подходы исходят из теории Пиаже: язык понимается как лишь одно из проявлений более общих и глубоких взаимосвязанных процессов когнитивного развития. Например, теоретические модели обработки информации¹, представляют собой попытку создания «компьютерной метафоры» языкового онтогенеза на основе идеи о единой системе ментальных репрезентаций в сознании

¹ «Теоретическая модель» не равна «теории», поскольку модель описывает составляющие феномен процессы или их взаимодействие между собой, но не обязательно дает объяснение или дальнейшее предсказание.

человека, включенных в единую ассоциативную сеть (не разделенную на «лексику», «грамматику» и т. п.).

Социальные подходы. Социальный интеракционизм (Дж. Брунер, Ст. Крашен) основан на идеях Выготского и Пиаже. Взаимодействуя с ребенком в рутинных, но строго структурированных обстоятельствах (игры, кормление, чтение с картинками), взрослые меняют свое поведение, речь, подстраиваясь под ребенка, что способствует его языковому развитию и создает основу для конструирования социальных взаимодействий [4]. Халлидей также исходит из социальной природы языка, развивая функциональное, а не структурное (приоритет значения, а не формы) направление в лингвистике. По Халлидею, ребенок развивает способность открыто «формировать смысл» [14]. Халлидей избегает понятия «усвоения языка», где язык рассматривается как статичный готовый продукт, который ребенок пассивно усваивает извне при достаточном воздействии на него естественного языка [15].

Теории, основанные на практическом употреблении языка и жестов (*usage-based, gesture theories*), исходят из того, что языковая коммуникация развивалась из естественных для человека указательных и изобразительных (иконических) жестов [24]. Обусловленная практической необходимостью визуальная, жестовая и знаковая коммуникация давно существует в истории человечества, что позволило устной речи относительно недавно в истории стать доминирующей формой общения [8].

Исследования детской речи в России

В России были и варианты ранних подходов, перечисленных выше. И. П. Павлов развивал бихевиористское направление, к нему также причисляют П. П. Блонского и др. Но прежде всего теория детской речи в России опирается на советскую психологическую и лингвистическую традиции и социокультурный подход Л. С. Выготского, который развивают А. А. Леонтьев (деятельностный подход), А. Р. Лурия, Московская психолингвистическая школа, Петербургская школа и др. На современном этапе признается необходимость междисциплинарных и интегративных исследований, не сводящих процесс овладения языком к отдельным элементам: в теоретических исследованиях уже приняты такие понятия, как «языковое сознание» и «языковая личность» [34, с. 10], что демонстрирует ориентацию на комплексное понимание психофизических феноменов. Исследование становления языковой способности выделилось в отдельную дисциплину — онтолингвистику, основанную С. Н. Цейтлин. Теоретическое направление, которое она называет «функционально-конструктивистским», стремится к целостности, системности и междисциплинарности в понимании процессов становления языковой способности [45, с. 6]. Помимо вышеупомянутых основ, оно также связано с работами Ж. Пиаже, Д. Слобина, В.У. Дресслера, М. Томаселло и др. [45, с. 5]. Теоретический акцент ставится на то, что каждый ребенок самостоятельно воссоздает языковую систему на основе индивидуально полученного языкового опыта. Ребенок воспринимает коммуникативные намерения других, а с помощью имитации и анализа получаемого языкового опыта он обладает способностью перенять

от них язык, конструируя его «с нуля». По словам Цейтлин, это данная ребенку «уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы» [45, с. 9]. Данная точка зрения в совокупности с новыми данными и исследованиями, фокус которых значительно расширился, снимает некоторые базовые противоречия классических теорий и позволяет сблизить прежде радикально отличные подходы.

Таким образом, если сперва теории развивались в русле бихевиористской психологии или структурной лингвистики с акцентом на «языковой компетенции» (“Linguistic Competence” — знании формальной языковой структуры), то в дальнейшем интерес начинает представлять практическое «использование языка» (“Linguistic Performance” — термины Хомского [7, р. 4]) в конкретных речевых ситуациях со всеми возможными ошибками, паузами или другими субъективными деталями, а также целостное понимание всех этих процессов с учетом влияния и взаимосвязи многих факторов в рамках общих когнитивных программ [39, с. 102; 46, с. 18]. Несмотря на то, что и в настоящее время есть сторонники ранних подходов, в целом более современные исследования как на Западе, так и в России стремятся к объединению лингвистики, психологии и все большей междисциплинарности, развиваются в общей парадигме когнитивной науки и представляют некоторый синтез или менее «строгие» и интегративные варианты ранних теорий [19, р. 49–50], включая социальный и функционально-практический аспекты языкового развития ребенка.

III Истоки проблемы онтогенеза: социально-философские и эпистемологические основания

Итак, мы увидели, что в психолингвистике теории разделяются по противопоставлениям: врожденное-приобретенное, языковая компетенция и использование языка (*linguistic competence versus performance*), структурализм и функционализм и др. Попытка прояснения философских оснований теории детской речи ведет к ряду классических дихотомий: врожденное-приобретенное, внутреннее-внешнее, теория-практика и др. При этом большинство этих оппозиций можно условно возвести к возникшему в Новое время (XVII–XVIII в.) так называемому противопоставлению «эмпиризм — рационализм». Способность к овладению языком маленьким ребенком может объясняться наличием врожденных возможностей, биологических особенностей (рационалистское понимание) или влиянием внешних факторов, окружающей среды (эмпирическое понимание), что в англоязычной психолингвистике звучит как «*nature–nurture issue*» [2]. Внутри каждого из этих двух условных направлений существуют и развиваются различные теории с различными возможными соотношениями врожденных и внешних составляющих.

Рассмотрим истоки «*nature–nurture issue*» в истории философии. Предпосылки эмпирического научного подхода можно найти в работах Дэвида Юма, Джона Локка, Джорджа Беркли, которые полагали, что любое знание исходит из опыта (XVII–XVIII вв.). Человеческий разум от рождения — «*tabula rasa*», знание формируется только благодаря получаемому опыту: «На опыте основывается все наше

знание, от него в конце концов оно происходит. Наше наблюдение, направленное или на внешние осязаемые предметы, или на внутренние действия нашего ума, которые мы сами воспринимаем и о которых мы сами размышляем, доставляет нашему разуму весь материал мышления» [36, с. 154]. К данному пониманию восходит одна из первых научных попыток объяснить процесс овладения языком в детстве. Ребенок овладевает языком благодаря восприятию речи взрослого, «ассоциации идей»¹ и имитации. Теория имитации (подражания) представляет собой одно из первых объяснений происхождения языка в целом. Позже традиция считать надежным только знание, засвидетельствованное с помощью органов чувств, нашла выражение в различных формах позитивизма и философии языка. Принято считать, что в рамках этой традиции развивается и бихевиоризм, который, как описано выше, трактует процесс овладения языком как подражание, подкрепляемое ответной реакцией. Соответственно, основная критика эмпиризма применима и здесь. В данном случае бихевиористский подход сводит процесс языкового развития к механическому «стимулу — реакции — подкреплению» и исключает все, что не фиксируется внешне: субъективный опыт, внутренние когнитивные процессы, творческий характер речи и т. п.

Что касается генеративной лингвистики Н. Хомского (нативизм), то ее принято связывать с рационалистической философской традицией. Как известно, классические представители рационализма Р. Декарт, Б. Спиноза и Г. В. Лейбниц (XVII–XVIII вв.) были убеждены, что истинное знание исходит только из разума, а чувственный опыт и ощущения могут исказить его. Только дедуктивное знание может быть надежным. С рождения человек обладает определенной способностью — универсальным «базовым» знанием. Однако представления о характере и использовании этого знания различаются. Согласно И. Канту внешний мир — источник и причина наших ощущений, но человек не способен воспринимать его таким, каков он есть, а только сквозь призму своей чувственности и рассудка — априорных форм восприятия, присущих нам от рождения. Соответственно, язык также может пониматься только через них [33, с. 235–240]. В рамках немецкой классической философской традиции возникает учение В. фон Гумбольдта, который впервые говорит о том, что язык определяет становление человека [32; 38]. Наличие некоей априорной структуры, лежащей в основе всех языков, предполагали и авторы «Грамматики Пор-Рояля», введя термин «универсальная грамматика» (*grammatica universalis*) [25]. Из этой же традиции исходит идея универсального идеального языка и попытки ее реализации (например, «эсперанто»). В XX в. Хомский развивает понятие универсальной грамматики в собственном ключе. Однако если бы оригинальная теория Хомского, описанная выше, была верной [5], то язык человека был бы строго генетически фиксирован, так же, как и язык животных, представляющий собой закрытую систему с ограниченным набором сигналов. Тем не менее язык человека — это подвижная и открытая система, которая непрерывно

¹ Локк ввел термин «ассоциация идей» (соединение идей в силу случая или привычки) [39, гл. 33], впоследствии появился «закон ассоциаций», согласно которому формируется «обусловленное поведение» в бихевиоризме.

изменяется и развивается. Сам Хомский впоследствии также несколько упростил и «смягчил» свою теорию [6].

Другие исследователи утверждают, что рассмотренные дихотомии лежат в одной плоскости. Например, Д. Гаспарян отмечает, что и эмпиризм, и нативизм исходит из материального источника опыта: опыт исходит либо из мира объектов, либо из врожденных особенностей биологии субъекта [30]. Р. Жоливе объединяет эмпирический и рационалистский подходы, называя их оба «номиналистскими», поскольку они отрицают онтологическую доступность абстрактных понятий и сходятся в том, что выбор стоит между чувственной реальностью и идеей: если идея рациональна, то она не дана эмпирически [18, р. 440, 445]. Следуя неотомистской традиции, Р. Жоливе противопоставляет им концептуалистское понимание (умеренный реализм/номинализм) со ссылкой на Аристотеля, который утверждает, что идея одновременно реальна (ее происхождение лежит в опыте) и рациональна (выражает абстракцию, не встречающуюся в качестве таковой во внешней реальности) [18, р. 446]. Таким образом, в обеих традициях процесс познания одинаково понимается как пассивный, безличный, механистический и строго определяется либо внешней средой, либо биологией. Однако дихотомией «врожденное — приобретенное» не исчерпываются концептуальные аспекты языкового онтогенеза. Теория Пиаже представляет собой попытку выхода за рамки этого дуализма: языковое развитие зависит от общего когнитивного развития как совокупности сложных взаимозависимых процессов. Ребенок конструирует языковые схемы от простых к сложным по мере своего когнитивного развития. Однако, как отмечает Мерло-Понти, Пиаже понимает язык только как передачу и получение объективной информации (коммуникацию в строгом смысле), исключая из него субъективную (самовыражение) и интерсубъективную (социальную) стороны [20, р. 50]. Таким образом, теория Пиаже все же остается в рамках парадигмы объективного знания. Выготский вводит социальный и деятельностный факторы становления языка. Как было отмечено выше, современные подходы к исследованию детской речи исходят из когнитивного, но также социального и функционального аспектов языкового онтогенеза, стремясь к целостному пониманию, а следовательно, к синтезу и интеграции различных направлений. Далее кратко рассмотрим различные концепции соотношения языка и социального, а также конструктивистское направление в эпистемологии.

Социальное измерение языка и конструктивистские основания современных подходов к проблеме онтогенеза

Социальные подходы в психолингвистике восходят к проблемам социальной философии, в том числе к вопросу о первичности происхождения языка или социума, а также о связи между ними. В теориях общественного (социального) договора (сер. XVIII в.) язык рассматривался как результат сознательного совместного договора, то есть как социальная условленность именовать вещи определенным образом, где происхождение именованного в основном произвольно (Т. Гоббс, Э. Кондильяк). Позже Ф. де Соссюр, следуя также социопсихологической традиции во

Франции (О. Конт, Э. Дюркгейм), знаменует масштабный переход от предшествующих представлений о языке к его социальному измерению словами: «...язык есть факт социальный» [42, р. 69].

С XX в. философия обращается к языку: аналитическая философия (Л. Витгенштейн, Б. Рассел и др.) [31], структурализм и «постструктурализм» (К. Леви-Стросс, Ж. Лакан, М. Фуко и др.), феноменология (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти и др.) и «языковые повороты» [17]. С середины века вокруг лингвистики наряду с психолингвистикой возникают и развиваются многочисленные междисциплинарные направления, в том числе социолингвистика. Затем со структуры языка фокус переходит на его практическое использование, на «функционирование языка» [26, с. 7–8]. Л. Витгенштейн сперва пытается решить проблему множественности пониманий в языке созданием универсального языка. Но позже он вводит понятие «языковых игр», подчеркивая «компонент деятельности» и наличие правил, которые условны, определяются «согласием людей» [28, с. 90]. Таким образом, он переходит от универсального когнитивного аспекта языка к его intersубъективно установленному функционированию, а правила функционирования «языковой игры» определяются социумом в каждой конкретной ситуации. Таким образом, сторонником в аналитической философии язык начинает пониматься не только как универсальный когнитивный навык, но и как intersубъективный социальный. «Совместное поведение людей — вот та референтная система, с помощью которой мы интерпретируем незнакомый язык» [26, с. 164]. Дети в возрасте от 18 до 30 месяцев вносят языковые исправления, когда им становится ясно, что другой человек их не понял, даже если они получили желаемый предмет [12, р. 1720–1721]. Это говорит о том, что дети используют язык не только как средство достижения какой-либо материальной цели, но и для понимания и взаимодействия с другим. Мерло-Понти также говорит о том, что язык возникает из стремления к контакту с Другим [20, р. 35–36, 54–55]. Когнитивная теория его современника, Ж. Пиаже, была гораздо более известна, однако Мерло-Понти дает дополнение к теории Пиаже на основе синтеза феноменологического подхода и гештальтпсихологии. Он подчеркивает стремление к контакту как основу языкового развития ребенка, социальную, intersубъективную природу языка, а также необходимость целостного, а следовательно, междисциплинарного исследования детской речи [27, с. 50–51]. Его подход согласуется с идеями Выготского — по крайней мере относительно теории Пиаже: они оба настаивают на значимости социального аспекта и социального взаимодействия в языковом развитии. Возможно, их некоторое сходство связано с тем, что Выготский, как и Мерло-Понти, отталкивался от идей Берлинской школы гештальтпсихологии согласно Э. Шереру [22].

В отечественной традиции взаимосвязь лингвистического и социального (в том числе национального, классового) соотносится с марксистской социологией и философией языка, с историческим материализмом, которые подчеркивают материальную, социальную, историческую и практическую природу языка. Ф. Энгельс представляет индивидуальный языковой онтогенез как процесс, связанный с умственным развитием ребенка, как сжатое повторение плотогенеза (процесса

развития языка в истории): «...духовное развитие ребенка представляет собой лишь еще более сокращенное повторение умственного развития тех же предков — по крайней мере более поздних» [37, с. 495]. Выготский же использует принятый в то время термин «усвоение языка», но делает акцент на социальном и деятельностном аспектах языкового развития, не следуя «теории рекапитуляции».

Таким образом, подход Л. С. Выготского, теория языковых игр Л. Витгенштейна, французский структурализм и постструктурализм, а также социология науки Т. Куна и других обусловили развитие нового понимания языка как социального феномена. Если язык — это социальный феномен, то он не может быть дан в готовом виде, он создается и меняется в процессе развития социума, то есть язык intersубъективен. Люди не просто живут в реальности, они также активно ее создают через язык, взаимодействие и социальные практики. Познание стало все более пониматься как активный процесс конструирования знания, получаемого в практической деятельности, что предполагает множественность способов описания реальности на основе индивидуального опыта [3]. Бейтс и Пул утверждают, что «знание по своей природе субъективно, оно конструируется на основе нашего восприятия и общепринятых условностей. Согласно этому подходу мы именно конструируем новое знание, а не просто перенимаем его путем запоминания или путем получения знания от тех, кто им обладает.» [1, р. 28]. Вместо истинности знание оценивается с инструменталистской точки зрения: насколько оно пригодно, точны ли предсказания на его основе, способно ли оно придавать устойчивость и взаимосвязанность миру опыта, обслуживать коммуникацию. Так, например, Э. фон Глазерсфельд «приручает дихотомии» [9], отмечая, что его подход называют «постэпистемологичным» [10, р. 5]. Конструктивистское (конструкционистское) направление в философии науки развивают и многие другие современные мыслители.

Заключение

В Новое время в оппозиции эмпирического и рационалистского подходов к познанию сформировался современный тип науки, в котором знание объективно, универсально и независимо от субъекта, а процесс познания представляется как механистический, пассивный, безличный. Ранние эмпирические и нативистские подходы соответствуют данной эпистемологической установке. Основные актуальные исследования становления языковой способности исходят из социальных и общих когнитивных подходов, преобладает инструменталистская и плюралистическая позиция: различные уровни описания и перспективы исследований в совокупности могут давать более целостное и разностороннее понимание исследуемых феноменов, соответственно, и более ценные результаты. Таким образом, подходы к языковому онтогенезу после «коммуникативно-прагматического поворота» [47], где языковая способность стала соотноситься с целостной личностью и рассматриваться через понятие коммуникации как способа интеграции и внутренней саморегуляции социума, скорее понимают процесс овладения языком как активный, творческий и индивидуальный, что, соответственно, относится и к процессу

познания. Если раньше теоретические исследования строились на поиске фундаментальных оснований, то сейчас скорее стремятся к когерентности. Признание субъективности объективизации (или интерсубъективности) знания обуславливает правомерность и функциональность наличия множественных точек зрения. В типологии парадигм научного знания, предложенной Ю. Хабермасом, такое понимание познания было бы ближе парадигме интерсубъективности [13]. В типологии В. С. Степина это соответствовало бы парадигме постнеклассической эпистемологии [43] или междисциплинарной синергетической парадигме [40]. Так или иначе в вопросе языкового онтогенеза очевидно существование различных эпистемологических установок, которое произвольно отражается в русском языке в наличии двух исследуемых терминов.

Отсюда можно сделать вывод, что различие между изучаемыми терминами существует и соответствует различным научным парадигмам или типам научной рациональности, что может проявляться в не всегда осознанном выборе одного из двух этих столь близких по звучанию слов и понятий. И наоборот: в зависимости от того или иного подхода к проблеме корректнее применять тот или иной термин. «Усвоение языка» ближе к традиции объективистского понимания языкового онтогенеза. Если же рассматривать языковой онтогенез в онтолингвистическом понимании, то термин «освоение языка» и соответствующее ему понятие представляются более точными, поскольку они обладают более широким и практическим смыслом. Можно ли ответить на вопрос: «Что правильно»? На такой вопрос стоило бы ответить: «усвоение языка». Но если речь идет о ребенке, который верно использует языковые конструкции, при этом не может их объяснить, то это определенно значит, что ребенок освоил язык.

Литература

1. Bates A. W., Poole G. *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2003, 306 p.
2. Bates E. On the nature and nurture of language. In: R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, F. Jacob, E. Bizzi, P. Calissano, V. Volterra (eds.). *Frontiers of Biology: The Brain of Homo Sapiens*. Rome, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 2003, pp. 241–265.
3. Berger P. L., Luckmann T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY, Anchor Books, 1966, 203 p.
4. Bruner J. S. *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton, 1983, 144 p.
5. Chomsky N. *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton, 2002, 117 p.
6. Chomsky N. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, MIT Press, 1995, 420 p.
7. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press, 1965, 251 p.
8. Corballis M. C. Mirror neurons and the evolution of language. *Brain and Language*. 2010; 112: 25–35.
9. Glasersfeld E. Can dichotomies be tamed? *Constructivist Foundations*. 2008; 3(3): 123–126.
10. Glasersfeld E. A Constructivist Approach to Teaching In: L. P. Steffe, J. Gale. Hillsdale (eds.). *Constructivism in Education*. 1995, pp. 3–15.

11. Gleason J. B., Ratner N. B. *The Development of Language*. 10th edition. San Diego, CA, Plural Publishing, 2024, pp. 20–21.
12. Grosse G., Behne T., Carpenter M., Tomasello M. Infants communicate in order to be understood. *Dev Psychol. Nov.* 2010; 46(6): 1710–1722.
13. Habermas J. *The Theory of Communicative Action*. McCarthy T. (ed.) Boston, Beacon Press, 1987, vol. 2, 396 p.
14. Halliday M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold, 1975, 164 p.
15. Halliday M.A.K. Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*. 1993; 5(2): 93–116.
16. Hamamouche K., Bohannon J. N. Theoretical approaches to language acquisition. In: Gleason J. B., Ratner N. B. *The Development of Language*. 10th edition. San Diego, CA, Plural Publishing, 2024, pp. 221–253.
17. Hirschkop K. *Linguistic Turns, 1890–1950: Writing on Language as Social Theory*. Oxford University Press, 2019, 323 p.
18. Jolivet R. *Traite de Philosophie, Traite de Philosophie II : Psychologie*. Vol. 3. 5th edition. Lyon, Vitte, 1955, 767 p.
19. Kail M. *L'Acquisition du langage*. Paris, Presses Universitaires de France, 2020, 128 p.
20. Merleau-Ponty M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant : Cours de Sorbonne 1949–1952*. Broché, Verdier, 2001, 570 p.
21. Piaget J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel, Delachaux and Niestlé, 2002, 213 p.
22. Scheerer E. Gestalt psychology in the Soviet Union. *Psychol. Res.* 1980; 41: 113–132.
23. Skinner B. F. *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957, 478 p.
24. Tomasello M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, 2003, 388 p.
25. Арно А., Лансло К. Всеобщая и рациональная грамматика (Грамматика Пор-Рояля). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. 126 с.
26. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. Москва : Юрайт, 2016.
27. Вечернина Е. В. Феноменология детской речи М. Мерло-Понти. Ч. 2. Приложение: Мерло-Понти М. Сознание и освоение языка (фрагмент 2) // Вестник РГГУ. Сер. Философия. Социология. Искусствоведение. 2025. № 3. С. 51–74.
28. Витгенштейн Л. Философские исследования. Москва : АСТ, 2018. 352 с.
29. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
30. Гаспарян Д. Нативизм, трансцендентализм и феноменология: еще раз о не-расположении источника опыта в мире. *HORIZON. Феноменологические исследования*. 2024, Вып. 13, № 1. С. 150–176.
31. Грязнов А. Ф. Аналитическая философия / составитель и редактор А. А. Лаврова. Москва : Высшая школа, 2006. 376 с.
32. Гулыга А. В. Вильгельм фон Гумбольдт и немецкая философская классика // Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. С. 350–355.
33. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Санкт-Петербург : Наука, 1999. 472 с.
34. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 263 с.
35. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 2003. С. 46.
36. Локк Дж. Сочинения: в 3 томах / редакторы : И. С. Нарский, А. Л. Субботин ; перевод с английского А. Н. Савина. Москва : Мысль, 1985. Т. I, кн. 2. С. 153–320.

37. Маркс К., Энгельс Ф., Сочинения. 2-е изд. Москва, 1961. Т. 20. 827 с.
38. Молчанов В. И. Шпет, Гумбольдт, Кант: формы, понятия, схемы. Термины и концепции // Кантовский сборник. 2024. Т. 43, № 3. С. 23–46.
39. Пищальникова В. А. Некоторые тенденции развития современной зарубежной психолингвистики // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. № 14(809). С. 93–104.
40. Синергетическая парадигма. Вып. 6: Социальная синергетика / ответственный редактор В. В. Василькова. Москва : Прогресс-Традиция, 2009. 688 с.
41. Словарь социолингвистических терминов / ответственный редактор В. Ю. Михальченко ; Институт языкознания, Российская академия лингвистических наук. Москва : Изд-во РАН, 2006.
42. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр ; перевод А. М. Сухотина ; под редакцией Р. О. Шор. Москва : Юрайт, 2023. 303 с.
43. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. Москва : Гардарики, 2006. 384 с.
44. Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник / составитель Т. В. Жеребило. Назрань : Пилигрим, 2011.
45. Цейтлин С. Н. Онтолингвистические этюды. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. 272 с.
46. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва : Знак, 2009. 592 с.
47. Чубукова Е. И. Язык и коммуникация: генезис и тенденции исследования проблемы в западной философии. Санкт-Петербург : Роза мира. 2003. 154 с.

Приложение

Сравнительные данные ниже приведены по материалам текстов Национального корпуса русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.04.2026):

а) в основном корпусе НКРЯ (при заданной частоте от -3 до 3 в любых падежах без омонимии) словосочетание «Усвоение языка» встречается в 50 текстах (68 примеров) в 20 тематиках: *наука и технологии (18), филология (9), политика и общественная жизнь (14), образование (9), психология (4)* и др. «Освоение языка» встречается в 33 текстах (44 примера) в 16 тематиках: *наука и технологии (16), филология (6), история (6), философия (5), политика и общественная жизнь (6)* и других. Словосочетание «усвоение языка» используется чаще, чем «освоение языка». «Усвоение языка» чаще используется в области политики и общественной жизни, филологии, психологии и образования, тогда как «освоение языка» — в области философии.

б) слово «освоение» встречается чаще и шире по значению (5 566 примеров). Частота использования по областям: *наука и технологии (899), политика и общественная жизнь (505), бизнес, коммерция, экономика, финансы (352), производство (295), образование (106)* и др. Чаще всего встречаются словосочетания: *освоение космоса (388), освоение пространства (139), освоение месторождения (135), земля (110)* и др.

Слово «усвоение» используется реже (2 029), но чаще применяется в сфере образования. Распределение по областям: *наука и технологии (359), политика и общественная жизнь (173), искусство и культура (143), образование (119)*. Чаще всего встречается *усвоение знания (81)*, затем *усвоение материала (45)* и другие;

в) согласно графику частотности использования по годам «усвоение языка» имеет более раннюю историю (1841–2020), тогда как «освоение языка» чаще используется ближе к 2000-м гг. (1937–2022) и впервые упоминается у М. М. Бахтина (НКРЯ, Бахтин М. М. *Формы времени и хронотопа в романе, 1937–1938 гг.*).

Статья поступила в редакцию 26.04.26; одобрена после рецензирования 12.05.2026; принята к публикации 14.05.2026

Conceptual Aspects of Language Ontogeny Research:
'*Osvoenie*' Acquisition vs. '*Usvoenie*' Learning?

Elena V. Vechernina

orcid 0009-0005-6998-0312

Research Assistant,

Russian State University for the Humanities,

6 Miusskaya Square, Moscow 125047, Russia

e_vechernina@mail.ru

Abstract. To describe the process of language ontogeny for both theoretical and applied purposes, two consonant and seemingly equivalent terms are generally used in Russian scholarship: '*osvoenie*' (language acquisition) and '*usvoenie*' (language learning). Are we dealing with distinct concepts, or are they synonyms? If they are neither synonymous nor interchangeable, what determines the choice between them? Are there conceptual grounds — whether conscious or underlying — behind this choice? The article attempts to answer these questions by examining the frequency of occurrence and contextual usage of these collocations. It establishes correspondences between various psycholinguistic approaches (from early to contemporary ones) and traces their historical and philosophical precedents, including classical epistemic dichotomies and modern socio-philosophical interpretations of ontogeny.

Keywords: child speech, child language acquisition, child language learning, speech ontogeny, language ontogeny, social philosophy, constructivism, ontolinguistics, Merleau-Ponty, epistemological paradigms.

For citation

Vechernina E. V. Conceptual aspects of language ontogeny research: '*Osvoenie*' acquisition vs. '*usvoenie*' learning? *Bulletin of Buryat State University. Philosophy*. 2026; 2: 30–43 (In Russ.).

The article was submitted 26.04.2026; approved after reviewing 12.05.2026; accepted for publication 14.05.2026.